

2022  
| 01

# MÁLTAI TANULMÁNYOK

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat tudományos folyóirata



## Pedagógia és nevelés

Az alapfokú és a középfokú oktatás szerepéről

© Máltai Tanulmányok  
Minden jog fenntartva!

4. évfolyam, 1. szám

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat szaklektorált folyóirata.  
Megjelenik évente négy alkalommal.

A folyóiratban megjelent tanulmányok, cikkek elérhetők a lap akadálymentesített,  
felolvasóprogrammal is rendelkező honlapján, az alábbi címen:

[www.maltaitanulmányok.hu](http://www.maltaitanulmányok.hu)

**Főszerkesztő:**

Solymári Dániel

**Szerkesztőség:**

Czirják Ráhel, szerkesztőségi titkár

Szigeti László, olvasószerkesztő

Pávay Andrea, korrekció

Molnár Tamás, tördelés és nyomdai előkészítés

**Borítóterv:**

Bántaki Szabolcs

**Borítókép:**

William James Glackens: Luxembourg Gardens, 1906  
Courtesy National Gallery of Art, Washington

**Tudományos tanácsadó testület:**

Prof. Dr. Könczei György, Prof. Dr. Pálné Kovács Ilona,

Pallós Tamás, Dr. Székely János,

Prof. Dr. Ürge-Vorsatz Diána,

Dr. Varga Imre Kapisztrán, Dr. Várszegi Asztrik

A folyóirat elektronikus változatának ISSN száma:

ISSN 2732-0332

NMHH: CE/14647-3/2019.

Kiadja a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület  
1125 Budapest, Szarvas Gábor út 58–60.

Felelős kiadó: Kozma Imre

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat e lap minden részének sokszorosításával, terjesztésével, a benne közölt adatok tárolásával és feldolgozásával kapcsolatos jogot fenntartja. A Máltai Tanulmányokban megjelent szerzői művek és az azok részét képező illusztrációk, képek kizárólag a kiadó előzetes írásbeli engedélyével tehetők hozzáférhetővé. Ez a nyilatkozat a szerzői jogról szóló törvényben foglaltak szerint tiltó nyilatkozatnak minősül. A lapban közölt írások nem feltétlenül tükrözik a kiadó Magyar Máltai Szeretetszolgálat véleményét.

# Tartalom

## PEDAGÓGIA ÉS NEVELÉS

Az alapfokú és a középfokú oktatás szerepéről

6	ALAPGONDOLAT	
	Anselm Grün: <b>A bencés pedagógia koncepciója</b>	
	<i>Gondolatok a Szent Benedek regulája szerinti oktatásról</i>	6
	Várszegi Asztrik: <b>Erkölcsei normák mint a modern kor létezési szükségletei és feltételei</b>	13
24	ITTHON	
	Szöke-Milinte Enikő: <b>A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben</b>	24
	Rubovszky Rita: <b>Odüsszeusz vagy Orfeusz?</b>	
	<i>Válaszúton a magyar közoktatás</i>	42
53	KITEKINTŐ	
	Kaposi József: <b>Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól</b>	53
69	TEREPEN	
	Forray R. Katalin – Varga Aranka: <b>Nyomorból közösség – Helyzetjelentés Tiszabőről</b>	69
	Thaisz Miklós: <b>Pedagógiai innovációk a máltai óvodákban és iskolákban</b>	84
101	NAGYÍTÓ	
	Binder Mátyás: <b>„Cigányzenészek harcai”</b>	
	<i>Két forráskötet és a történelemtanítás</i>	101
110	MESSZELÁTÓ	
	Kiss Péter: <b>Gyökössy Endre, a „mégis” embere</b>	
	<i>Huszonöt éve hunyt el a Magunkról magunknak szerzője</i>	110

## A Máltai Tanulmányokról

A Máltai Tanulmányok a Magyar Máltai Szeretetszolgálat megalapításának harmincadik évfordulójához kapcsolódóan létrehozott, társadalomtudományokkal foglalkozó, szaklektorált folyóirat. Interdiszciplináris megközelítésben a mentálhigiéné, a pszichológia, a szociológia, a szociális munka, a szociálpolitika, a társadalomföldrajz, a pedagógia, a teológia, a történettudomány, a nevelés, valamint a nemzetközi kapcsolatok és a nemzetközi segélyezés területéről közöl tanulmányokat, egyes témákat kiemelten kezelve. Célja, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálat széles aktivitási profilját is követve tudományos igényességgel, elméleti szinten is reflektáljon a karitatív gyakorlat megvalósítására, társadalmi kihívások kezelésére, a minket körülvevő világ fontos kihívásaira, a segítő szakma meghatározó eredményeire, az egyes kutatások főbb irányaira és más közérdeklődésre számot tartó szociális témákra.

A Máltai Tanulmányok elkötelezett a szakmai-tudományos közösség etikai elvárásainak betartása mellett, így a folyóiratban megjelenő írásmunkáknak be kell tartaniuk a szerkesztőbizottság által meghatározott szakmai és etikai irányelveket. Ezen irányelvek teljes összhangban állnak a Publikációs Etikai Bizottság (Committee on Publication Ethics – COPE) irányelveivel, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai Kódexével.

A tudományos értekezéseink minél szélesebb szakmai körben való terjesztése érdekében folyóiratunk több hazai és nemzetközi adatbázisban is szerepel, így többek között a CIEPS-ben (The International Centre for the registration of serial publications), a Magyar Tudományos Művek Tárában, a MATARKA-ban, vagy az Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Archivum és Adatbázisában.

A Máltai Tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya által indexált, az Osztály folyóiratlistáján szereplő tudományos folyóirat.

Negyedik évfolyamába lépett a Máltai Tanulmányok. E gyorsan eltelt időszakra visszatekintve elmondható, hogy a lap alapításakor kitűzött célok megvalósultak, amiért elsősorban szerzőinknek tartozunk köszönettel. Az elmúlt hat számban és a közel ezernégyszáz írott oldalban a honi tudományos élet, szakterületük legjelentősebb képviselői jelentkeztek kéziratral; ami egy új, tulajdonképpen előélet nélküli folyóirat esetében igen nagy dolog, hiszen az akadémiai élet sajátossága okán a tudományos közlések gyakorlata szigorú elvárások szerint történik. Éppen ezért is hatalmas öröm és még nagyobb megtiszteltetés, hogy a Máltai Tanulmányok az idei évtől a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya által indexált, az Osztály által tudományosnak minősített lapként tartatik számon. Kiadványunk mostanra teljes átalakuláson ment keresztül, megtartva a szerkesztési munka szigorú alapelveit. Legfontosabb változás, hogy immáron nem csupán év végén adjuk közre nyomtatott formában az adott évfolyam egyes számait, hanem lapunk negyedévente printben is megjelenik. A formátum is némileg változott: megnöveltük a fizikai kivitelt, ami reményeink szerint komfortosabb olvasást eredményezhet. A külső megjelenését, úgymond a layoutot is újraterveztük: korszerű, mégis letisztult, „klasszikus” eleganciát igyekeztünk találni. A belső tartalom is átalakult: rovatokba rendezve adjuk közre az egyes kéziratokat, amely új tematikus rendszert ad a folyóirat számára.

Hatalmas változás a lap megújult és önálló domain címre költözött weblapja is: a folyóiratban szereplő rovatok szerint csoportosítva, teljes terjedelemben közöljük az egyes cikkeket, tanulmányokat. Mi több, akadálymentesített, felolvasóprogrammal is ellátott platformmal a hallás- és látássérült személyek számára. E honlap magazin formában, olvasást segítő kényelmi funkciókkal hozza közelebb a tudományos és ismeretterjesztő tartalmat.

Miközben a szerkesztőbizottság minden tagja nevében kívánok élvezetes és tartalmas olvasást, elmélyült időtöltést, megköszönöm szerzőinknek azt a hatalmas munkát, amellyel hozzájárultak lapunk létrejöttéhez.

*Solymári Dániel*  
főszerkesztő

ANSELM GRÜN

# A bencés pedagógia koncepciója

Gondolatok a Szent Benedek regulája szerinti oktatásról

---

## ABSZTRAKT

Köztudott, hogy már Szent Benedek is nevelt fiatalokat. Római családok bízták rá gyermekeiket, hogy nevelje őket. Ettől kezdve a nevelés a bencések számára olyan feladat, amely megfelel karizmájuknak. A középkorban a kolostori iskolák az oktatás és a nyugati kultúra bölcsői voltak. Ilyen szerepre ma már nincs igény. Ennek ellenére meg kell kérdeznünk magunktól, miért tartunk fenn ma kolostori iskolát, amikor napjainkra egyre erősebb a konkurenciaharc a diákokért.

**KULCSSZAVAK:** bencés oktatás, pedagógia, keresztény nevelés

---

A modern menedzsment azt kívánja a gazdasági vezetőtől, hogy mivel egy jó cégnek nem elegendő, hogy nyereségét növelje, és alkalmazottjait jól megfizesse, egyfajta filozófiát alakítson ki, hogy jó munkatársakat nyerjen meg. Ennek a filozófiának, hogy meggyőző legyen, el kell igazítania világnézetileg, és ökológiai érzékenységre, etikai alapelvekre s végül elvi, erkölcsi megalapozottságra is szüksége van. Mi, bencések kötelességünknek érezzük, hogy iskoláinknak olyan filozófiát adjunk, amely a hagyományunknak megfelel. Emellett nem elsősorban mi, szerzetesek fejlesztettük ki ezt a filozófiát, hanem világi munkatársaink. Kolostori iskolánkat olyan területnek tekintjük, ahová a keresztény világi tanárok elhozhatják és ahol megvalósíthatják eszméiket, elképzeléseiket. Rendünk ma nem gettó, és a bölcsesség sem a mi kiváltságunk. De tudunk olyan teret teremteni, ahol keresztény emberek a velünk folytatott párbeszéd során hagyományunk szellemiségét napjaink számára gyümölcsözővé tehetik.

Ma nem elég, ha egyszerűen azokat az iskolákat másoljuk, amelyek körülöttünk a diákokat toborozzák. Iskolánknak saját arculatra van szüksége. Még ha mindig a magunk számára kijelölt keretek mögött maradunk is, fontos, hogy a tanárok újból és újból reflektáljanak arra, miért vannak éppen ebben az iskolában, miért vetik be magukat

napról napra a diákok érdekében. Jelenleg sok iskola tanári karán bizonyos fáradságot lehet észlelni. Egy egyházmegyei iskola tanárától tudom, hogy ma éppen az elkötelezett pedagógusok kételkednek magukban, munkájuk értelmében. Mire jó olyan diákokért küszködni, akik semmit sem akarnak? Azonban nincs bénítóbb a kollektív depresszió-nál, amely némely tanári kart ma hatalmába kerít. Jónak tartom, hogy közös gondolkodásunk során újra motiváljuk magunkat, hogy ismét tudatosítsuk magunk számára, miért kötelezzük el magunkat napról napra ezért az iskoláért. Ez nemcsak az iskolának tesz jót, hanem nekünk is. Mert motiváció nélkül kárba vész az energiánk is, amely nélkülözhetetlen egy jól sikerült élethez. A sürgető kérdés előtt, hogy mit kell tennünk a diákokért, gyakran elfelejtjük, mi tenne jót a tanároknak. Sokan a tantestületben életük derekán vannak. Hogy ez életkori krízist is jelent-e, kívülről nem tudom megítélni. De magamról és azokról, akiknek az életét figyelemmel kísérem, tudom, hogy ez az életkor nem múlik el fájdalom nélkül, de azt is, hogy lehetőség rejlik benne: valami új keletkezhet, új súlypontok alakulhatnak ki.

## A BENCÉS KÖZÖSSÉG ISKOLÁIRÓL

Benedek nem magányos harcost akar nevelni, hanem testvéri közösséget, amelyet az ősegyház közösségről szerzett tapasztalata nyomán próbált megvalósítani. Reguláját mélyen átjárja a vágy az ősegyház, a közösség után, amelyben Isten országa felragyog e földön, és megtapasztalhatóvá válik. Henri Nouwen mondta egyszer, hogy próféta lehet az ember egyedül, ám Isten irgalmasságát jézusi értelemben csak együtt lehet hirdetni. Jézus ezért küldte mindig kettesével a tanítványait. A bencés közösséget elsősorban az egyes ember tisztelete járja át. Minden emberben Krisztust kell látnunk. És ez megmutatkozik az egymásért vállalt felelősségben, testi és jellembeli gyengeségeink kölcsönös elviselésében.

A bencés iskola nagy hangsúlyt fektet a közösségre, s ez elsősorban a tanárok közötti közösséget jelenti. A diákok megérik, hogyan élnek a tanárok egymás között, versengenek-e egymással, mindent megtesznek a másik kárára, hogy a diákok elismerését és szeretetét megszerezzék, vagy egymásra figyelnek-e; vagy van-e bátorságuk, hogy egymás előtt bevallják gyengeségüket, hogy a korlátaikról beszéljenek? Ha a tanárok egymás között megélik a közösséget, akkor tudnak a tanulók körében is közösséget teremteni, akkor tudják felébreszteni a közösség iránti érzéket. Éppen ma, amikor a városokban emberek tétlenül végignézik, ha valakit megtámadnak, fontos feladat, hogy érzékennyé tegyük a tanulókat egymás iránt, serkentsük őket arra, hogy felelősséget érezzenek egymásért. Ha mi is elsősorban a konkurenciaharcra helyezzük a hangsúlyt, nem tud közösség kialakulni. „Az egyik hordozza a másik terhét” – Krisztusnak ez a törvénye, ahogy Pál nevezi, lenne a pedagógia célja.

Krisztust látni a diákban azt jelenti, hogy hiszek minden ember titkában és érinthetetlen méltóságában. Nem azonosítom a másikat azzal a magatartással, amely szemet szűrt nekem, hanem a külszínen áthatolva újra és újra behelyezkedem a titkába. Min-

den ember egyedi, Isten egyedülálló kifejeződése, ahogy Aquinói Tamás mondja. Benedek fontosnak tartja az egyes embert a közösségben. Mindenkinek meg kell találnia azt, amire szüksége van, hogy kibontakoztathassa egyedi képét, amelyet Isten készített róla magának. Ez feltételezi, hogy a tanár minden gyereken elgondolkodik, hogy felfedezze egyedi képét. Krisztust látni a testvérben azt is jelenti, hogy előcsalogatom a benne lévő jót. Ez megkívánja azt a mély hitet, hogy a látszat ellenére hiszek a másokban lévő jó, isteni magban. Az én hitemtől függ, hogy a diák tud-e hinni a szívében lévő jóban, vagy föladja és leértékeli magát, hogy képességeit fejleszti-e, vagy elhanyagolja.

Benedek az apáttal kapcsolatban leírja, hogy ez konkrétan hogyan néz ki: „Tudja, hogy milyen nehéz és terhes feladatot vállalt magára: a lelkek irányítását és sokféle ember szokásainak szolgálatát. Az egyiket ugyanis gyengédséggel, a másikat dorgálással, a harmadikat rábeszéléssel vezesse. Mindenkihez sajátos jelleme és értelmessége szerint alkalmazkodjék, hogy ne csak a rábízott nyájnak ne vallja kárát, de a jó nyájnak gyarapodásán is örvendhessen” (RB 2,31 skk.). A tanárnak minden diákjába bele kell élnie magát, addig kell imádkoznia érte, amíg meg nem találja a kulcsot, hogy a másik titkához vezető ajtót kinyissa, hogy azt kapcsolatba hozza saját lehetőségeivel és képességeivel, személyes hivatásával, amely egyedül csak ezé a diáké. A vezetést Benedek mindenk előtt művészetnek tartja, amely arra szolgál, hogy az életet előcsalogassa, az egyes ember életét szolgálja. Benedek megtiltja az apátnak, hogy rossz szerzetesei miatt panaszkodjék. Mindig a vezetésen múlik, mondja, hogy szerzeteseiből előjön-e a jó. Mindig rajtunk múlik, mennyi életet ébresztünk a diákokban. Semmit nem segít, ha a rosszul nevelt diákjaink miatt panaszkodunk. Az a feladatunk, hogy a másokban lévő jóba vetett hit révén kibontakoztassuk a fiatalokban lévő jót. A diákok alapvetően motiválhatók. A kérdés az, hogy mi rendelkezünk-e elegendő motívummal a munkánkhoz.

## **AZ EGÉSZSÉGES ÉLET MŰVÉSZETE**

Szent Benedek az egészséges élet művészetének tartja reguláját. A szerzetesek életének olyan konkrét formát ad, amely szerinte javukra válik. Úgy gondolja, egészséges élet csak egészséges életstílus révén lehetséges. A rítusok segítenek bennünket, hogy a saját életünket éljük, hogy életünknek olyan formát adjunk, amely örömet szerez nekünk. Segítenek bennünket, hogy ráérezzünk identitásunkra. A pszichológia ma ismét felfedezte a rítusok gyógyító hatását. Hol vannak azok a rítusok, amelyek ebben az iskolában átjárják az életünket? Van-e még gyógyító erejük, vagy már üressé váltak? A rítusoknak három hatásuk van. Elűzik a félelmet, amely ma sok embert hajszol. E szorongásúzó hatásukat ismeri minden diák az iskolai feladatok előtt és minden sportoló egy fontos verseny előtt. A rítusok megalapozzák identitásunkat. Ez az én életem, amit én magam élek, és nem mások élnek helyettem. A rítusok értelmet adnak az életünknek, és megajándékoznak bennünket az élet élvezetével. Ezt C. G. Jung ismételt hangsúlyozza. Úgy gondolja, hogy ma az emberek neurotikussá lesznek, amint szembesülnek életük banalitásával, amint nem többek, mint állampolgárok, mint kötelességteljesítők stb. Szenzá-



ciók után vágyakoznak, hogy végre valami történjék, ami nagyobb, mint ők. A kérdés az, hogyan közvetítjük ma a fiataloknak az élet értelmét. Ez nemcsak a hittantanárok feladata, hanem minden tanaré.

Az egészséges élet művészete, amelyet Benedek kifejlesztett, a mozgás és a nyugalom, az imádság és a munka, a rend és a spontaneitás, a magány és a közösség egységével kezdődik. Benedek nemcsak az egyes ember életét alakította spiritualitásával, hanem keresztény közösséget is teremtett, sőt ezzel a Nyugat kultúráját is meghatározta. Benedek spiritualitása olyan lelkiség, amely kapcsolatban van a földdel, a konkrét életet formálja, és egészséges életkultúrát teremt. Ma sok olyan lelkiségi kezdeményezés van, amely a fejben vagy a szívben marad, de nincs ereje, hogy alakítsa az életet. Hatás nélkül maradnak. A bencés iskolának valamit tükröznie kell abból az életkultúrából, amelyet a monostorok az évszázadok folyamán megteremtettek. Az életkultúra megmutatkozik az egymással való bánásmódban, az iskola rítusaiban, az ünneplés módjában, a művészet iránti érzékben.

Az egészséges életnek, ahogyan Benedek tekint rá, az a célja, hogy felébressze az életörömet. Ifjúsági munkánkban ezt a benedeki gondolatot választottuk vezéreszmének. Úgy akarunk bánni a fiatalokkal, hogy ráérezzenek az élet élvezetére. Ez nem azt jelenti, hogy azt tehetik, amit akarnak, és elhagyhatják, amit nem akarnak. Az életöröm egészséges formák, fegyelem, rítusok és kiegyensúlyozott aszkézis révén alakul ki. A bencés aszkézist az az optimizmus járja át, hogy dolgozhatunk önmagunkon, nem kötöz meg bennünket az élet-történetünk, hanem alakíthatjuk az anyagot, amelyet gyermekkorunkban kaptunk. Ma inkább a panaszkodás jellemző, hogy az ember már semmit sem tehet, ha nehéz volt a gyermekora. A bencés iskolát optimista magatartásnak kell átjárnia.

Walter Nigg Benedeket építkező embernek nevezi. Ez nem a sok épületre vonatkozik, amely a bencések szenvedélye. Benedek egy szétszakadt és reménytelen kor közepén azon fáradozott, hogy felépítsen egy közösséget. És e kis közösség létrehozása megváltoztatta az egész Nyugatot. Így mi is abban bízva vezethetjük iskolánkat, hogy e kis közösség kialakítása hatással van a mai társadalom formálódására.

---

Az egészséges élet művészete, amelyet Benedek kifejlesztett, a mozgás és a nyugalom, az imádság és a munka, a rend és a spontaneitás, a magány és a közösség egységével kezdődik.

---

## A VENDÉGSZERETET

A bencés pedagógia és lelkipásztorkodás vezérgondolata a vendégszeretet, amely a korai kereszténység számára a felebaráti szeretet konkrét megnyilvánulása volt. Az idegenben mindig van valami szent. Vagy ellenség, vagy vendég lehet. Nouwen szerint a vendégszeretet az idegennek és egyáltalán minden embernek szabad teret biztosít, amely lehetőséget kínál számára, hogy belépjen hozzánk, barátunkká váljék, és

ne ellenségünké. Lukács evangéliumában olvashatjuk, hogy Mária és Márta hogyan gyakorolja a vendégszeretetet. Márta gondoskodik Jézusról, azt akarja, hogy jól érezze magát. Azonban gondoskodásával Jézust annak a vendégnek a szerepére kárhoztatja, akinek sokat kell ennie, és engednie kell, hogy körülürödjék. Azonban Márta nem fogékony arra, amit az idegen mondani akar. Mária ellenben egyszerűen csak figyel. Engedi, hogy a vendég, az idegen szóhoz jusson. Figyel az igényeire, arra, amit mondani akar. A vendégszeretet is modell lehetne az iskola, a tantestület számára és a diákok neveléséhez. A diák is vendég, akit engedek bejönni, hogy megosszam vele az életem. Ahogyan Mária figyel az Úrra, úgy figyelek én is a diákra, hogy felfedezem, mi a mondanója számomra, mivel ajándékoz meg engem, a vendéglátót, milyen értékekkel akar hozzájárulni közös életünkhöz.

A vendégszeretet azt jelenti, hogy olyan körülményeket teremtek, amelyek közt az idegen, a vendég önmaga lehet, nem kell semmiféle szerepet játszania. Meghívom, anélkül, hogy feltételeket szabnék. Lemondok arról, hogy megváltoztassam. Csak helyet adok neki, ahol lehetséges a változás. Így alakulhat ki valami, ami olyan, mint az otthon, szabad tér, ahol minden ember önmaga lehet. A szabad tér azonban nem tarthat örökké, és a határait is világosan ki kell jelölni. A vendégszeretet mindig egyértelműséget is kíván. Az idegennek tudnia kell, milyen területre lépett. E térnek megformálnak, belakottnak, szeretettel átjártnak kell lennie, hogy így hívogathasson. És bizalmat kell sugározni, hogy az idegen megnyílhasson, és megoszthassa magát.

A vendégszeretet az egész monostort adja az iskolának. A vendégszeretet azt jelenti, hogy a konvent ezt a teret biztosítja a tanároknak, amelyben ők is egészen önmaguk lehetnek, megmártózhatnak a bencés hagyomány gazdagságában, anélkül hogy be akarnák őket olvasztani. Néha a kolostor és az iskola csak egymás mellett van. Megszokták egymást, azonban semmi inspiráció nem érinti a kolostorból az iskolát, és fordítva. Hogyan tudhatnánk aktivizálni a bencés vendégszeretetet a konvent és a tanári testület együttesében? Milyen lehetőségek vannak, hogy elbeszélgessünk egymással arról, mi mozgat és motivál bennünket? A vendégszeretet ugyanakkor a nevelési és oktatási feladatnak is szép képe. A tanárok részt adnak a diákoknak az életükből, keresésükből, hagyományukból, és odafigyelnek arra az újra, amit az idegenek mondani akarnak nekik. Eközben egyszerre kell Máriának és Mártának lenniük, hogy a diákoknak helyet adjanak, ahol úgy érzik, elfogadják és komolyan veszik őket, ha megszólalnak.

## **A TEREMTŐ DICSÉRETE**

Bencés szerzetesként abban látjuk a fő feladatunkat, hogy napról napra dicsérjük Teremtőnket. Isten foglalja el az első helyet az életünkben. És Isten először is a Teremtő, aki teremtésében mutatkozik be. Dicsérjük Istent a liturgiában, amelybe beleadjuk minden gondoskodásunkat és szeretetünket. De akkor is dicsérjük Istent, ha gondosan bánunk a teremtéssel. A kolostor minden eszközével úgy kell bännünk, mint az oltár szent edényével.

Benedek számára nincs választóvonal a profán és a szent között. Isten éppen a teremtésében mutatkozik meg. És a mi spiritualitásunk épp abban fejeződik ki, hogy gondosan bánunk e világ dolgaival, hogy ezt a világot alakítjuk és formáljuk, ápoljuk és gondozzuk. Például: az iskolában vannak környezetvédelmi napok. Ha azonban konkrétan az energiatakarékosságról és a szemét szétválogatásáról van szó, nagyon kicsi az érzékenységünk, hogy az eszméket tettekre váltsuk, és megéljük az „öszönző eszmét”.

Annak, hogy a Teremtő dicsérete a feladatunk, a diákoknak a liturgiánkon való részvételében is meg kell mutatkoznia. De ennek a vallási oktatási „keretekben” is világossá kell lennie, amelyek nemcsak a hittanárok feladatai közé tartoznak, hanem az egész iskoláéhoz. Vallási ajánlatainkban – a reggeli imákon, az iskolai zarándoklatokon, a diákok és szülők havi közös istentiszteletein – közvetítenünk kell, hogy életünk célja nem a teljesítmény, hanem a dicséret. Isten dicséretének szüksége van az ember dicséreté-

---

Bencés szerzetesként abban látjuk a fő feladatunkat, hogy napról napra dicsérjük Teremtőnket.

---

re is, hogy hitelt érdemlő legyen. Ahogyan egy iskolában beszélnek, az meghatározza az érzelmi légkört. Dicsérni (áldani), *benedicere*, azaz jót mondani Istenről, jót mondani az emberekről is, a jót azért említeni, hogy érzékelhető legyen és kivirágozhassék. A bencés ihletettségű tanárnak ápolnia kell a benedicerét, jól kell szólnia diákjaihoz, és jót kell mondania róluk, ily módon kell áldottá, az áldás forrásává lennie mások számára.

Továbbá a Teremtő dicsérete annyira lesz érthető, amennyiben a teremtésnek figyelmet szentelünk. Nemcsak a szemét szétválogatásának, nemcsak az iskola élőhelyének kell ébresztgetnie a teremtés, a kultúra, a szép iránti érzéket, hanem annak is, ahogyan a diákok gondozzák az iskola környezetét, és ahogyan a legszebb és legjobban ápoltságért jutalmat adunk. A kézműves-foglalkozások, például az asztalosmunka, az agyagozás, a textilszövés arra akarják nevelni a diákokat, hogy gondosan bánjanak a dolgokkal, a teremtés iránti tisztelettel és az alkotás értéke iránti érzékkel.

## BEFEJEZŐ GONDOLATOK

Csak néhány gondolatot említettem, amelyeknek át kell járniuk tereinket, ha szellemiségében benedeki iskolát akarunk működtetni. Az apátság mint iskolafenntartó részéről is létezik az elvárás, hogy az iskola újból és újból szembesüljön ezekkel a vezérgondolatokkal. De igény van arra, hogy e szembesüléskor együtt cselekedjünk. Az a kérdés, milyen formát találunk a jövőben, hogy a kolostor és az iskola egymás mellett élése egyre inkább együttéléssé váljék, hogy megvalósuljon a gondolatok cseréje. Az iskolafenntartó abban is érdekelt, hogy a tanárok magukért is tegyenek valamit. Ma minden cég tudja, hogy a vezetésnek is kell önmagáért tennie, hogy tudják, mit csinálnak. Szupervízióban, munkaügyi keretek között figyeljünk oda, hogy a tanárok mit tehetnek, nemcsak a szakmai továbbképzésükért, hanem személyesen önmagukért is, és hogy ebben miként segíthetné őket az apátság.

Egy iskola, amely nem gondoskodik arról, hogy kifejlessze filozófiáját, nem marad fenn társadalmunkban. Pusztán a hagyomány hosszú távon nem elég ok a szülők számára, hogy gyermeküket kolostori iskolába küldjék. Látni akarják, hogy erre a hagyományra újra és újra reflektálunk, és gyümölcsözővé tesszük korunk számára. Hozzá akarnak szólni egy iskola koncepciójához, és tudni szeretnék, hogy az iskolát miért így és nem másként vezetjük. Ha az iskola hétköznapijai mögött alaposan végiggondolt koncepciót ismernek föl, szívesen hagyják magukat meggyőzni arról, hogy tegyenek valamit az iskoláért. Kérdéses viszont, hogy az általam felvázolt modell hisz-e abban, hogy vendégszeretettel tartósan alakítja az embert. Szerintem ma az a nagy feladat, hogy uniformizált társadalmunk közepette, a gyakran nehézkessé vált egyházban innovatív és kreatív iskolát alakítsunk ki, olyan területet teremtsünk, ahol szenvedélyes tanárok párbeszédben valósítják meg a keresztény iskoláról alkotott elképzeléseiket.

## The concept of Benedictine pedagogy

Reflections on education according to the Rule of St Benedict

### ABSTRACT

It is a well known fact that even St Benedict himself educated young people. Roman families entrusted him with the education of their children. From this point on, for Benedictines education was a task that corresponded to their charisma. In the Middle Ages monastic schools were the cradle of education and Western culture. Today such functions are no longer needed. Nevertheless, we must ask ourselves why we maintain monastic schools today, when nowadays there is an increasingly fierce competition for students.

**KEYWORDS:** Benedictine education, pedagogy, Christian teaching

**ANSELM GRÜN** | A münsterschwarzachi bencés apátság szerzetese. Monostorba lépése után megismerkedett az ókori szerzetesi hagyománnyal. Filozófiai és teológiai tanulmányait a Sankt Ottilien-i apátságban és Rómában, a Szent Anselm Pápai Egyetemen végezte. Doktori dolgozatát Karl Rahner teológiájából írta. Ezután gazdasági és pszichológiai tanulmányokat folytatott. Főleg Carl Gustav Jung szemlélete volt rá nagy hatással. Tanulmányai végeztével monostora házgondnoka, sokak lelkipedagógja és spirituális kísérője lett. Munkásságában sikeresen ötvözi az ősi szerzetesi bölcsességet és a modern pszichológia eredményeit. Korunk egyik legolvasottabb keresztény szerzője. Háromszáz kisebb-nagyobb műve jelent meg. Könyveit több mint tizenötmillió példányban adták el, és mintegy harminc nyelvre fordították le.

VÁRSZEGI ASZTRIK

# Erkölcsei normák mint a modern kor létezési szükségletei és feltételei

---

## ABSZTRAKT

Írásomban az egyetemes erkölcsi normákról mint a modern kor létezési szükségleteiről és feltételeiről gondolkodom. E témát praktikus, pragmatikus nézőpontból tárgyalom a megértetés szándékával. Szeretném bemutatni a keresztény erkölcsi és nevelési normák forrását, Jézus tanítói módszerét, a keresztény nevelés útjait, a keresztény istentisztelet pedagógiáját. Röviden szólok a példaképetikáról. Írásomat a bencés nevelés sajátosságaival zárom.

**KULCSSZAVAK:** nevelés, erkölcsi normák, keresztény pedagógia, bencés oktatás

---

Az ember szabadságra született, mindegyikünknek vannak szárnyai. A nevelés pedig nem azt jelenti, hogy gyermekemet vagy tanítványomat az iskolában saját képemre és hasonlatosságomra gyúrom, hanem megpróbálom belülről, a talentumai, adottságai, jó és rossz tulajdonságai felől egyaránt megérteni, tudatosítani benne a jót, de megmondani neki a rosszat, és a szabadságra nevelni. A szabadság vezessen a jóra. A nevelés folyamán Pál apostol axiómája érvényes mindegyikünkre: „Minden szabad nekem, de nem minden válik a javamra” (1Kor 10,23). Ez az, ami, azt hiszem, ma nagyon időszerű, hiszen öregek és fiatalok egyaránt fejjel mennek a falnak a szabadság jelszavát hangoztatva. A „fejjel a falnak menetelt” a fiatalok pedig tőlünk tanulják, ezt nem szabad elfelejteni.

Keresztény megközelítés: szabad vagyok a jóra, és itt már előkerül az erkölcsi kérdés, a jó és a rossz problematikája. Hozzátenném, hogy a jóra irányuló szabadságra születtem: a keresztény létezőmód proegzisztens. Valakiért vagyok, valakinek a szeretetéért létezem. Jézus szájából, az evangéliumból ez így hangzik: „Nagyobb szeretete senkinek sincs annál, mint aki életét adja barátaiért” (Jn 15,13). „Ti barátaim vagytok”, mondja Jézus, és ebben a mondatban – ha a pedagógia nyelvére fordítjuk – már benne van a mester és tanítvány kapcsolata is. Ha a történelmünket nézzük, akkor azt látjuk, hogy korábbi nagyjaink adott esetben küzdöttek a hazáért és a szabadságért: *pro patria et libertate*. *Pro*: valamiért, ami érték, ami jó, ami nem tesz tönkre, hanem fölépít bennünket.

Minden gyermek, minden tanítványunk nevelésében a kísérést az jelenti, hogy a gyermekkel együtt kell lennie a nevelőnek. Nélkülözhetetlen következetesen visszajelezni a gyerekeknek, hogy szép/ügyes vagy, kedves/okos vagy, mert ez létszüksége. Mi gyakran azt nézzük, hogy mit nem tud, és időnként azt osztályozzuk. A tizennyolc évesek, a húsz- és a harmincévesek is tele vannak szorongással, nem tudják, hogy jól cselekedtek vagy jól cselekedtek-e. Sokuk gyerekkorából azok az alapélmények hiányoznak, amikor anyuka rájuk néz, és megerősíti őket, de még inkább hiányzik az apukának a megerősítő tekintete, hogy „jól van, kisfiam, jól csináltad, ügyes vagy, így kell máskor is”. Az empatikus pedagógus, aki sétál, jön-megy a gyerekek között, és látja, hogy hány-szor függesztik ránk kérdő, nemegyszer szorongó tekintetüket, tudja, miről beszélek, és azt is tudja, hogy ilyenkor meg kell erősíteni, bátorítani kell a fiatait. Rá kell nézni, rá kell mosolyogni, és meg kell erősíteni a jóban, legyen az akár az ő emberi tulajdonsága, vagy akár az, hogy a kétszer kettőt néha négynek írja. Mindig a jóban kell megerősíteni.

### **A KERESZTÉNY ERKÖLCSI ÉS NEVELÉSI NORMÁK FORRÁSA**

Hadd közelítem meg távolabbról. Sokszínű világban élünk. A bibliai gondolkodás-módról és azon belül a keresztény gondolkodás mikéntjéről az embereknek általában nagyon kevés ismeretük, tapasztalatuk van, és önkritikusan azt kell mondanom, hogy sokszor még azok is, akik valamelyik történelmi egyháznak a tagjai, torz istenképpel élnek. Ilyen esetben nagyon-nagyon téves gondolkodást örököltünk meg, messze jutotunk a forrástól. Éppen ezért mindig keresnünk kell a forrást, amely dinamikát, eredetiséget, lendületet ad az embernek, tehát az életet szolgálja. Ha például az egyházi iskolára néznek, vagy egy keresztény iskolára vagy egyáltalán az iskolára, ahol hívő emberek tanítanak, élnek vagy tanulnak, akkor fölteszik a kérdést: mi a titka? Van-e valami receptje? Hogy tudják megbabonázni a gyerekeiket, hogy azok megülnek a könyv mellett, és tanulnak, és lelkiismeretesek? Mindenki ennek a kvintesszenciáját keresi. A dolgok roppant egyszerűek, és erre az egyszerűsége szeretnék rámutatni. Isten teremtette a világot, férfinak és nőnek teremtette az embert, az élet lehetőségét adta belé. Ha elolvassák a Tízparancsolattal és azon belül is a főparancsolattal kapcsolatos eszmefuttatásokat és tanítást, akkor átütő ez a fajta világlátás, hogy van Isten, Istennek a teremtése a világ, és ebben a világban az Isten képmását hordozó ember meghatározott helyet foglal el. Isten képmását hordozza mind a férfi, mind a nő, ketten együtt hordozzák Isten vonásait, az isteni tulajdonságokat. Az embernek a méltósága ebben van. Az ember nem több és nem kevesebb, kimagaslik a teremtett világból, az állatvilágból, a környezetéből. Nem azonos Istennel, de arra született, hogy kapcsolatba, közösségbe, kommunióba kerüljön vele. Ha a sokféle emberi, illetve vallási tapasztalatot nézzük a világban – hiszen vallási pluralizmus és sokszínűség is adott benne –, akkor azt kell mondanom, a Biblia hagyománya letisztult hittapasztalatot közvetít mind az egyes ember, mind a közösség számára, hogy ne menjenek bele azokba a szélsőségekbe, amelyeket az emberi nem és az egyes ember egyaránt megtapasztalt már, és amelyek esetleg nem az életre, hanem pusztulásba

vitték. Számunkra Isten kinyilatkoztatása, önmaga feltárulkozása Jézus Krisztus személyében elérhető. Ezért lett az Ige testté, hogy kézközbe, karnyújtásra lépjen a távoli Isten, és mintát, példát adjon, hogy hogyan legyünk igazán, teljes emberek. Ha a Tízparancsolatot elemezzük, a szabadságnak az igéit kapjuk meg. A Tízparancsolat, amely az Istennel való kapcsolatunkról szól, a közösségben embertársunkkal való kapcsolatra is vonatkozik, azon túl pedig az önmagunkhoz való kapcsolatra is hat. Itt rajzolódik ki

az, hogy melyek az emberi, minden emberre, tehát egyetemes erkölcsi értékekre vonatkozó igazságok, igazában véve milyen az az út, amelyen járva beteljesedik az ember élete. Nem biztos, nem szükségszerű, hogy boldog lesz – sokszor innen közelítik meg az életet –, hanem értékes lesz, kiteljesedik, egyre teljesebb lesz az élete. Ha a bibliai, az ó- és újszövetségi gondolkodásnak a vonalát nézzük, akkor Jézus tanításában is tetten érhető ez a két mozzanat. Egy

---

Isten képmását hordozza mind a férfi, mind a nő, ketten együtt hordozzák Isten vonásait, az isteni tulajdonságokat. Az embernek a méltósága ebben van.

---

alkalommal odalép hozzá egy fiatal ember, és azt kérdezi: „Mester, mit tegyek, hogy eljussak az örök életre, hogy a tökéletességet elérjem, teljes legyen az életem?” Jézus válasza ez: Tartsd meg a parancsokat, Istennek azt a tíz szavát, amely eligazít téged az életben. Szeresd a te Uradat, Istenedet..., ne lopj, ne ölj, ne paráználkodj stb., tartsd meg a Tízparancsolatot, kerülj helyes kapcsolatba a te Uraddal, Isteneddel (vö. Mt 19,16–20). Egy másik alkalommal az egyik okoskodó írástudó, egy akkori értelmiségi lép oda Jézushoz, és azt mondja: „Mester, azt kérdem tőled: melyik a legfontosabb a parancsok, az Isten szavai közül?” Ekkor Jézus egy mondatban összefoglalja a Tízparancsolatot, a törvényt és a prófétákat is, mégpedig a három leglényegesebb elemet ragadja ki: szeresd a te Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes erődből, egész valódból, és embertársadat, mert az olyan, mint te, úgy gondolkodik, úgy érez, úgy létezik, úgy vágyakozik, olyan magányos, úgy tud szenvedni, tehát azt is szeresd, mint saját magadat (vö. Mk 12,28–34). Tehát az önmagunkhoz való helyes viszony, a nyílt és őszinte kommunikáció önmagunkkal mintegy mércéje, fokmérője a másikkal való kapcsolatnak is. Ha belevilágítunk mindennapi életünkbe, akkor a három parancs közül legalább kettőre választ kell adnunk minden élethelyzetben, akár tudjuk, akár nem. Hogy viszonyulok magamhoz, hogy viszonyulok a házastársamhoz, a gyerekeimhez, a főnökömhöz stb.? Tehát a Biblia tanítása szerint az élet alapvető hármasság kérdése és irányultsága tulajdonképpen egy: ez a szeretet. Ennek a szeretetnek három irányulása van: az istenszeretet, a magam iránti egészséges (és nem egoista) szeretet és a hagyományos megfogalmazásban a felebaráti, az embertársi szeretet. Önszeretet nélkül nem tudnánk létezni, elpusztulnánk, de ennek megvan a határa.

## TELJESSÉGIGÉNYŰ NEVELÉS

A főparancssal csodálatos világképet, keretet, tájékozódási pontot, rendet, segítséget kap az ember, hogy miként alakítsa saját és a rábízottak életét (legyen szó egyvalakiról vagy többek-

ről). Az aztán már részletkérdés, hogy saját gyermekeit neveli-e, vagy másokéit, intézményes keretben. Pedagógusként tudjuk: rendkívül fontos, hogy az ember mit mond el. Egzakt és megbízható, precíz legyen az a tudásanyag, amelyet a fiatalok elé tár, mert hamar megfogják, ha csúsztat. De a döntő a nevelési mozzanat: az, hogy az ember milyen szándékkal, milyen nyitottsággal, milyen készséggel áll a hallgatók elé, és hogyan próbál kommunikálni velük, hogyan érez rá gondjaikra, bajaikra. A személyek közötti kapcsolat létrejötte még a tanulás szintjén is perdöntő abban, hogy a tanítványainkkal, a ránk bízottakkal mit tudunk elérni. A nagy Goethe azt mondta: attól tanulunk, akit szeretünk. Alapélmény, néha még nehéz tantárgyak esetében is. Összefoglalva: a keresztény nevelés titka az Isten titka, misztériuma. Ezt nem tudjuk „két vállra fektetve”, mindenki elé racionálisan odatenni, de létezik: keresztesük, hiszünk benne, és formálja életünket. A vallás élő, képes átalakítani az életet, belülről ad indítékokat, célokat, a lélektan és a nevelés szavával: motívumokat.

### **A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA ESZMÉNYE**

A keresztény pedagógia Jézus Krisztus személyét, módszerét tartja szem előtt. Az evangéliumokat érdemes alapdokumentumként vagy forrásként olvasni. Nézzük meg néhány példán, hogyan viszonyul Jézus az emberekhez, hogyan szólítja meg őket, hogyan kezd párbeszédet, és érdemes azt is megfigyelni, hogy milyen hatást vált ki. Amikor tanít, és Isten országának, Isten titkának örömhíréről beszél, amely szabaddá teszi az embert, a szegényeket, az igazságkeresőket, a szenvedőket, a sírókat szólítja meg. Számos helyen azt írja az evangélium: nem úgy tanított, mint az írástudók meg netán a főpapok, hanem úgy, mint akinek hatalma van. Belülről birtokolta azt, amit mondott. Amit később az irodalomban máshol is szoktunk mondani: a szónak, a tettnek és az érzésnek az egysége jellemezte, belső, személyes elkötelezettsége, hite volt, és ezért hatott olyan módon, hogy lebilincselve hallgatták, és el tudták fogadni, amit mondott. Tanítása felszabadító volt, átjárta és átalakította az életünket. Csak sejteni szeretném, hogy miről van szó. Jézus így közelít az emberekhez, és ők követik. Ebből a mester-tanítvány kapcsolatból indul el tulajdonképpen az a mozgalom, az a tanítás, az az igehirdetés, amelynek ha nem lett volna ereje, akkor valamikor az idő keresztmetszetében eltűnt volna a történelem süllyesztőjében. A keresztény nevelés titka az élő Isten. Ha a lélektan oldaláról közelítem meg, azt mondom, hogy a belső motívum, amiért felkelek, amiért odamegyek a másikhöz, amiért szeretni tudok, akinek az erejéből szeretünk – az Isten.

A belső motívum az, ami a nevelés során egyéni életemen, megélt hitemen keresztül közvetít. Ismerjük a lélektan, a pedagógia felismerését: csekély a verbális kommunikáció esélye. A metakommunikáció megelőzi: a lényemmel vonzok vagy taszítok. Minden pedagógusnak így kell, nem a tükör elé, hanem a lelki mérlegre állni: mi az, ami bennem van?

### **TOVÁBBRA IS A KERESZTÉNY ERKÖLCSI NEVELÉSRŐL**

Ha a keresztény egyházakra nézünk, azt gondolja a kívülálló, jóakarátú ember, hogy az egyházak jelen vannak a társadalomban, és némelyik vagy majdnem mindegyik okta-



tó-nevelő munkát folytat az iskolában, vagy saját felekezeti iskoláik vannak. Ez így is van. De az egyház küldetése nem az, hogy iskolákat tartson fenn, és oktató-nevelő munkát folytasson. Félreértés ne essék, nem a keresztény iskola ellen beszélek, hiszen magam is részese vagyok. Az Úr Krisztus – és megint visszatérek a bibliai, az újszövetségi gyökerekhez – nem azt mondta övéinek, hogy „menjete el az egész világra, és alapítsatok szerzetesi gimnáziumokat”, hanem azt, hogy „tegyetek tanítványommá minden népet, kapcsoljátok be életüket Isten életébe”. A vallás üzenete egyetemes, mert nem a matematika, a közgazdaságtan, a pszichológia, a reklám vagy a PR-tevékenység technikáját vagy technológiáját akarja megtanítani az embernek, hanem üzenetet akar közvetíteni, hogy az mit kezdjen az életével. Ilyen értelemben a vallás egyetemes.

Amikor Jézus közössége, tizenkét apostola elindul a Római Birodalom területén, és egyházközösségeket hoznak létre, azok feladata az, hogy tanítsák és fölkészítsék a megkereszteltet, a szenteket – ez Pál apostol megfogalmazása. Akik a keresztség révén Krisztusba kapcsolódtak, azok a szentek. Innen van az anyaszentegyháznak, a gyülekezetnek is az elnevezése. A szentek felnevelése erre a szabadságra, erre a titokra sajátos módon történik, egy tradícióba való beavatással, beléptetéssel. A keresztség tanítása vagy tapasztalata olyan értelemben is egyetemes és katolikus, hogy a teljes, az egész emberi életet át akarja ölelni. Minden sorsfordulónál ott van a hívő ember számára az egyház. A keresztség az egyházhoz tartozást, a feltámadt Krisztusba való bekapcsolódást egyaránt jelenti. A bérmlás megerősíti és tudatosítja ezt a közösséghez, Istenhez fűződő kapcsolatot, miként az eucharisztia, a Krisztus testében és vérében való részese-dés is (amit egyszerűen misének vagy szentmisének mondanak a katolikus keresztények, és úrvacsorának a protestánsok). A férfi és nő kapcsolatát megszenteli és összeköti a házasság szentsége. A súlyos beteget a betegek kenete erősíti meg. Ha megsérül az istenkapcsolat, a bűnbánat és kiengesztelődés szentsége meggyógyítja. Az egyház szentségei az Istennel való találkozás helyei. A keresztény közösség erre nevel. Nem matematikát oktat, nem zenére tanít, bár természetesen ezek mind elérnek egymás mellett. Eredendően a hitre, az istenkapcsolatra nevel. Ha az egyház történetét nézzük, akkor a *tonus firmus* vagy a *Grundtenor* kezdetektől mostanáig tulajdonképpen mindig a hitre nevelés.

## HOGYAN SZÜLETETT MEG A KERESZTÉNY ISKOLA?

A kereszténység pluralista világba született. A II. és a III. században, főképpen olyan helyeken, ahol nagy volt a szellemi pezsgés és a vallások együtthatása, így például az észak-afrikai Alexandriában, a keresztényeknek reflektálniuk, tudatosítaniuk kellett hitüket. Jelen volt itt az egyiptomi Ízisz-kultusz, a fáraók hagyománya, más pogány kultuszok, és erős zsidó közösség is élt Alexandriában. Pontosan olyan helyeken alakultak ki a hitet tisztázó, a hitre reflektáló első iskolák, ahol a környezet ilyen sokrétű volt. Így alakult, kristályosodott ki lassan a keresztény tanítás. Amikor Nagy Konstantin már nem tudott mit kezdeni a keresztény közösségekkel, a birodalom szövetségre lépett áldozataival, meghirdetve a vallási türelmet. A milánói edictum (313) kibocsátását kö-

vetően a kereszténység befogadott, majd államvallás lett. Amikor szétesett a birodalom, a kereszténység bizonyos funkciókat magára vállalt a birodalomtól. Itt kezdődött két nyomvonalon a tanítás munkája. A középkor végéig erről beszélnek a kolostori, illetve a káptalani iskolák. Káptalani iskola a püspöki székhelyeken jött létre, ahol ennek megvoltak a szellemi és anyagi feltételei, a kolostori iskolák pedig egyes rendi közösségek környékén. Például hazánkban is. 1996-ban, amikor Pannonhalma kolostorának alapítására emlékeztünk, az egyúttal az első magyar kolostori iskolának is a millenniuma volt. A Szent István alapította egyházmegyékben pedig létrejöttek a káptalani iskolák.

Ez a képzés, amely fölhasználja a kor kulturális értékeit, átmenti az ókori *septem artes liberales*, a hét szabad művészet értékeit is. Az ókori műveltséggel is rendelkező szerzetes kezébe veszi a Bibliát, olvassa a Bölcsesség könyvében, hogy „a bölcsesség házat épít magának”, amelyet hét oszlopra állít. A hét szabad művészet illetően megközelítése egyúttal a zsidó-keresztény hagyomány és az antikvitás összekapcsolása. Ez szervesen tovább épül, de nemcsak a szellem területén, hanem a technikai kultúra terén is.

Az újkor történetileg még nagyobb változást jelentett. A felvilágosodás úgy gondolta, hogy akkor hasznos az egyház – ez az utilitarista vagy aufklerista szemlélet –, ha valamit *csinál*. Ekkor már nincs fogékonyság a misztérium, a titok iránt. A magyarországi szerzetesrendek, amelyeket II. József feloszlattott, utódja idején akkor nyerhették vissza közösségeik létét, ha iskolát vállaltak. A bencéseknek tízet akart adni I. Ferenc 1802-ben, mikor a legújabb korban a katolikus magyar egyházon belül a szerzetesrendek tanító rendekké váltak. Általában véve egy szerzetesi közösségnek vagy az egyház közösségének nem konstitutív, a lényegéhez tartozó eleme, hogy oktató-nevelő munkát is végezzen. Ugyanakkor, ha az mégis része önnön karizmájának, napi feladatvállalásának, az nem azt jelenti, hogy ne lenne jó vagy helyes a keresztény iskola a társadalom számára. De a célkitűzés, a prioritás mindig az, hogy a hit tapasztalatát, a hit nagyszerűségét és élményét a közösségi tapasztalat révén továbbadják.

## A PÉLDA FONTOSSÁGA A KERESZTÉNY NEVELÉSBEN

A keresztény erkölcsi és nevelési normák forrása az Ó-, illetve az Újszövetség és Jézus Krisztus személye. A kereszténység mindig példaképetikával dolgozik. Protestáns testvéreink szemünkre hányják a szentek tiszteletét, de a szenteknél sincs másról szó, mint hogy az egyszerű ember számára a jó példák szükségesek és fontosak. A szentek példája mindig sokakat vonz. Az ókoriak is vallották: „A szavak elröpülnek, a példák vonzanak.” Jézus Krisztus személye csodálatos példa az istenszeretetre, mert aki Istent Abbának, Atyjának tudja szólítani, az azt jelenti, hogy Istennel bensőséges, személyes kapcsolatban van. Aki észreveszi a mezők liliomait, az ég madarait és a gyermekeket, s azt mondja, hogy ilyeneké az Isten országa, az teljes ember. És aki azt tudja mondani, hogy senkinek sincs nagyobb szeretete annál, mint aki barátaiért életét adja, az szabad ember. Szabad önmagától. Jézus örök példa a keresztény ember előtt. Az a mester, aki enged belélni az életébe, aki transzparens. Sokat lehetne még mondani Jézus, a pedagógus egyé-

niségéről. Egy német protestáns teológus hölgy doktori disszertációja erről a témáról szól: hogyan beszélt, hogyan teremtett kapcsolatot Jézus az emberekkel. Talán szokatlan így beszélni Jézusról, de ő a legkiválóbb pszichiáter, hatékony pszichiáter volt. Hallgatói szívének a közepét akarta elérni. A kereszténység egyetlen emberről sem mond le, különféle nivójú célcsoportjai vannak, de főképp az egyszerű emberek nevelésére tekint.

## AZ EGYHÁZ KÖZÖSSÉG – A KÖZÖSSÉG NEVEL

A keresztény nevelés négy síkon zajlik. Négy görög szót mondok. Az első a *kérügma*, az ígehirdetés, a második a *liturgia*: a *leiton ergon* közös művet, azaz közösen végzett istentiszteletet jelent, interakció Isten és ember, ember és ember között. A harmadik fogalom a *martúria*, a hitről adott tanúságtétel, a negyedik pedig a *diakónia*, a szolgálat, a szociális-karitatív dimenzió. E négy sík az ember egész életét lefedi, és ha jól funkcionál egy-egy terület, akkor az összhatás nem téveszt célt, amely a teljes ember formálása, megnyílása a transzcendensre. A keresztény küldetésben, nevelésben – és ez nem szégyellendő – mindig van szolgálai, szolgáló elem. Szolgálni akarunk, nem uralkodni.

A kereszténység mindig közösségi élmény. A II. vatikáni zsinat így definiálja Isten népét, az egyházat: „az Atya, a Fiú és a Szentlélek által összehívott nép”. A keresztény tanítás alapja a hármasság és mégis egy Isten titka. A kereszténység Istennel való, Istenben nekünk ajándékozott közösség, kommunió. A közösség három irányba kommunikál. Jézus megfogalmazásában a bibliai főparancs: „Szeresd a te Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes elmédből, egész valódból, felebarátodat pedig mint önmagadat.” Isten irányába, a testvér, a legközelebbi embertestvér és saját emberi mélyeinek irányába. Jézus tanítványokat hív meg, ők lesznek tanításának, örömhírének multiplikátorai. A keresztények mindig arra törekszenek, hogy a közösségek egymással is békességben és szeretetben éljenek. A keresztény istentisztelet, liturgia a legalkalmasabb bizonyíték erre nézve. Ha a keresztény istentisztelet szövegét hallgatjuk, hamar feltűnik, hogy az ősi mondatok megőrizték az ókeresztény kor testvériségét – számunkra megközelíthetőbb módon mondva: demokratizmusát.

A közösség többsíkú, nemcsak rituális, liturgikus, tehát vallási, hanem mindig van szociális, lélektani vetülete. Jézus Krisztus egyháza nem klánok egysége, nem törzsek gyülekezete, nem nemzeteké – átvitt értelemben véve, illetve valóságosan természetesen nemzeteket is jelent –, hanem mindig a vérségi, a megszokott társadalmi kötelék fölé emelt közösség. Nem azért üdvözülhetek, mert magyar vagyok, szlovák vagyok, vagy bármely más nemzet tagja, hanem azért, mert a népek, az emberek közül a vérségi kötelékből Isten meghívott. Az eklézsia, egyház nem más, mint a meghívottak közössége. Ilyen értelemben az egyház mindig *supra nationes* – nemzetek, törzsek fölé emelt jel. Nem a vérségi kötelékre, hanem lelki kapcsolatra épít. Az egyházban nekem ajándékozott testvéri kapcsolat több és hangsúlyosabb, mint a rokoni hátterem. Tizennyolc évig éltem a család kötelékében, és negyvenegy éve a hivatásomban. Az egyházi kapcsolat olyan köteléket jelent, hogy ha bárhova megyek a világban, és ott keresztényre találok, s azt

mondom, hogy keresztény vagyok, vagy bencés szerzetes vagyok, akkor kinyílik az ajtó. Befogadnak, nem a vér, hanem a testvériség alapján. Napjainkban sokszor tapasztaljuk, hogy kikoptak a magatartásformák, a mindennapi viselkedésformáink, a közösségi viselkedési formák. Természetes, hiszen annyira szétesett, atomizált, individualista lett a társadalmunk.

Most tekintsük csupán struktúrájában a keresztény istentiszteletet. Miből áll? Szavak, gesztusok, figyelem, a lélek és a test cselekvése. Összegyűlik a közösség, köszönünk egymásnak – jó reggelt, kezét csókolom, dicsértessék, laudetur stb. Hogy összehango-

---

Jézus Krisztus személye csodálatos példa az istenszeretetre, mert aki Istent Abbának, Atyjának tudja szólítani, az azt jelenti, hogy Istennel bensőséges, személyes kapcsolatban van.

---

lódjunk lelkileg, lélektanilag, énekelünk. Ókori gyakorlat, Szent Ágostontól származik. Különböző helyekről jövünk, különböző lelki rezonanciákkal, és ha van egy közös énekünk, akkor a különféle belső hangulatokat a külső éneklés egységessé teszi, összekovácsolja. Ezért van a keresztény istentiszteletnél a bevonulási ének. Amikor a hívó közösség szívből énekel, az összehangolja, felszabadítja. Van közös élmény, közös szöveg. Mit tudunk mi, magyarok elénekelni együtt? A Him-

nuszt, a Szózatot, itt-ott még a Boldogasszony Anyánkat, aztán talán végére is értünk a közös lehetőségeknek.

Milyen egy közösség? Ha emberek összejönnek, akkor kell hogy legyen valamilyen rend, egy előjáró, aki tudja, hogy mit kell tennie, még akkor is, ha csak a szerepét játssza el. Hát ha még belsőleg is tudja, mit kell csinálni! A keresztény közösség nem azt mondja, hogy jó napot kívánok, hanem azt, hogy az Atya, a Fiú és a Szentlélek nevében. Ezzel megadja a hitbéli alapot, hogy hívó közösség vagyunk. És ezután a pap azt mondja: „Az Úr legyen veletek!” Köszönti, összefogja a közösséget. Az istentiszteleten megtanulunk fegyelmezetten ülni, és ülve figyelni az előadóra, aki éppen szól vagy énekel, tudunk felállni, és a testtartásunkkal is kifejezésre tudjuk juttatni azt, hogy figyelünk. Az istentiszteletek velejárója a megszentelt liturgikus imádság, szöveg, felolvasunk az Ószövetségből vagy az Újszövetségből egy-egy szakaszt, amelyeknél begyakorolhatjuk az odafigyelés művészetét. Persze ez öntudatlanul történik.

Az Írások értelmezésekor mindig elhangzik valami olyan sztori, példázat, szó, amely a mában, a bensőmben meg tud szólítani. Ha ügyes és jól felkészült az igehirdető, és jó interpretátor, akkor el tudja mondani, hogy az ősi szövegek milyen időszerű kérdésnek felelnek meg, ma hogyan érintenek bennünket, hogyan és mint vagyunk, és valamiféle lelki útmutatást, kapaszkodót ad az élethez. Az emberek nehezen oldják fel a magányukat. Ha akár egy zsidó, akár egy keresztény istentiszteleten az Írást halljuk, az a gyökértelenséget is gyógyítani tudja. Mert az igehirdetés és az evangélium, tehát az ősi szövegek felolvasása révén közvetítődik egy világgép, világrend, amelyben megtalálhatom a helyem, a kapaszkodóimat. Nekem szólnak a próféták, nekem példa Jézus Krisztus, nekem példák

az apostolok, és én a sor végén állok a mában, ahol tudatosíthatom, hogy idetartozom, és nekem is feladatom van. Tehát az életem értelmét kaphatom meg, ha kellő affinitással, nyitottsággal vagyok jelen a keresztény liturgián, ünneplésen. Minden keresztény ünnepelés lényegéhez tartozik, hogy bekapcsol bennünket a csodálatos teremtett világba, és ott az esélye a kommunióknak, az Istennel való kapcsolatnak, amely viszont egzisztenciális.

A keresztény nevelés az egész embert célozza. A nevelés célja, hogy az ember bensővé, lelkivé legyen. Ahol ez megtörténik, ott az ember ügyel a gesztusaira, mozdulataira, az emberekkel való kapcsolatára, és ennek további szociális kisugárzása is van. Nem öli meg az öregjeit és a gyermekeit, inkább öregothonokat, kórházakat létesít, tehát a szellem és a lelke által meghódított területen úgy próbálja berendezni a kultúráját, hogy azt ugyanez a lélek, ugyanez a lelkület járja át, s az emberi élet minőségét emelje és megóvja a földön.

Ha az egyház történetét nézzük, vannak sötét fejezetei és szomorú emlékeink. De ha még mélyebben megnézzük, azt lehet mondani, hogy ahová a hívő keresztény belépett, mindig épített is. Nem csak templomot. Annak mindig van intézményi kisugárzása is: öregek, megesett anyák, AIDS-esek otthona stb. Szegények, betegek, kitaszítottak mindig lesznek veletek, mondja Jézus. A hívő ember – azt gondolom – a nevelésben mélyen realista, és nem idealista.

A keresztény ünnepléshez még hozzá szeretném fűzni a vasárnapot, az ünnepnapot, de mondhatnám azt is, hogy a sabbatot, a szombatot. A rabbikat megkérdezték, hogy mi az, ami Izraelt megtartotta. A válasz: a szombat törvénye, az, hogy a szombat ünnepnap. Isten hat nap alatt teremtette a világot, és látta az egyes teremtsi szakaszok után, hogy jó mindaz, amit alkotott. A hetedik napon visszavonult, és megnyugodott, megpihent. Ez klasszikus példája a vallástörténeti antropomorfizmusnak. Isten dolgát a magunkéhoz hasonlóvá tesszük, mert így tudjuk elképzelni, így tudjuk kifejezni. Amikor ezt a teológus szerző leírja a Teremtés könyvében, körülbelül így gondolkodik: „Kedves hívő testvérem! Nézd, itt vagyunk Mezopotámia kellős közepén, a Tigris és az Eufrátesz között, elhurcolva a hazánkból. Nézz körül, itt van sok olyan ember, aki a napot vagy a holdat imádjja, de a csillagokat, csúszómászókat stb. is. Nézd meg, ezek jó emberek, de tévedésben élnek. A te Istened ezeknél az istennek tartott égitesteknél, kultikus állatoknál magasabb rendű, mindent ő teremtett. Szétválasztotta a sötétet és a fényt, aztán lett nappal és éjszaka, aztán megteremtette a földet, a vizeket és a szárazföldet, a vizekbe halakat teremtett, a szárazföldre állatokat. A világ teremtése végén saját képére és hasonlatosságára megalkotta az embert. A teremtés végén aztán visszavonult, és megpihent, ahogy te is hat napig dolgozol, és az élet ritmusa azt kívánja, hogy vonulj vissza egy kissé, és szenteld meg azt a hetedik napot.”

## ZÁRÓGONDOLATOK

Amit a megszentelt hetedik napon csinálsz, tulajdonképpen neked lesz jó. Nemcsak azt jelenti ez, hogy az istentisztelet révén Istennek szenteljük a szombatot, hanem közvetve magunknak ajándékozzuk, mert van idő a pihenésre. Van idő arra, hogy az emberek nem dolgoznak, a családnak, a személyes kapcsolatnak élnek, örülni tudnak egymásnak

azáltal, hogy időt áldoznak egymásért. Hogy a hatnapos robotból, a mókuserékből – ahogy a modern ember mondja –, hogy ebből az eszement rohangálásból ki tudjunk lépni – *ekszto, eksztázis*. Mivel ezt nem tudják az emberek, azért kellene az extasytabletták. Ezzel a hétköznapi misztikával egyszerűen ki lehet lépni a szürkeségből, együtt lehetünk, ünnepelhetünk, megpihenhetünk, az égre emelhetjük tekintetünket, szeretettel egymás felé fordulhatunk. Azoknak az értékeknek szentelve az időt, amelyek, úgy tűnik, nonprofit jellegűek, amelyeket aztán ha visszaforgatok az életembe, akkor nagyon is mérhetővé, értékelhetővé válnak. Belső biztonságom, elfogadottságom, szeretetem, a másik szeretete, anyám szeretete, a feleségem szeretete nélkül nem tudok élni, nem tudok létezni. Minden ünnep visszavezet az ember eredetéhez, forrásához, a hármassághoz. Oda, hogy Istent szeretni tudom az istentisztelet révén; az istentisztelet így nevelni tud a szeretetre. Ez a szombat, ez a vasárnap üzenete. A keresztény nevelésnek, a bibliai ihletettséggel nevelésnek ez is az üzenete a modern ember számára. Úgy kellene alkalmazni, elméletileg megtanítani a pedagógiát, hogy élet legyen belőle. Először is a magunk számára, aztán meg a mieink számára.

## Moral Norms As A Necessary Condition Of Existence In The Modern Age

### ABSTRACT

In my paper, I reflect on universal moral norms as the necessary conditions of existence in the modern age. I discuss this topic from a practical, pragmatic perspective with the intention of comprehension. I would like to present the source of Christian moral and educational norms, the teaching methodology of Jesus, the ways of Christian education, the pedagogy of Christian worship. I will also briefly discuss role model ethics. I conclude the paper with the specificities of Benedictine education.

**KEYWORDS:** education, moral norms, Christian pedagogy, Benedictine education

**VÁRSZEGI ASZTRIK** | Érettségi után 1964-ben belépett a Pannonhalmi Szent Benedek Rendbe, ahol teológiai tanulmányait végezte 1968-ig. 1971. augusztus 29-én szentelték pappá. 1971 és 1976 között Budapesten az ELTE BTK-n történelem–német szakon tanult, majd a tanulmányok végétével középiskolai tanári diplomát szerzett, majd ugyanitt 1997-ben megszerezte a PhD-fokozatot is. II. János Pál pápa 1988. december 23-án esztergomi segédpüspökké nevezte ki. 1989 márciusától két éven át a Budapesti Központi Papnevelő Intézet rektora, valamint püspöki helynök az Esztergomi Főegyházmegyében. 1990 júniusától 1993 márciusáig a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia titkára volt. 1991. január 5-én pannonhalmi főapáttá választották. Mindezek mellett a Szuverén Máltai Lovagrend káplánja, a leuveni Katolikus Egyetem díszdoktora, a Bajor Bencés Akadémia Történeti Szekciójának rendkívüli tagja.

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ

# A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben

---

## ABSZTRAKT

Az eredményes kommunikációhoz a kommunikációs kompetencia magas szintű fejlettsége, komponenskészleteinek együttes és harmonikus működése szükséges. A kommunikációs készségek, képességek magas szintű működése valóban az eredményesség fontos mércéi, ám önmagukban nem képesek garantálni a kommunikáció eredményességét. Szükség van olyan információs tudásbeli komponenskészletek (ismeretek, szabályok, törvényszerűségek, elméletek) birtoklására és használatára is, amelyek a kommunikációs viselkedés értelmezéseire nyújtanak segítséget. Jelen tanulmány az információs tudás komponenskészletét alapvetően meghatározó kommunikációelméletre összpontosít, a jelentés összehangolt szabályozására, melyet a W. Barnett Pearce – Vernon Cronen szerzőpáros dolgozott ki.

**KULCSSZAVAK:** valóságteremtés, történetek, összehangolás, problémamegoldás

---

**A** narratíva az idegen szavak szótára szerint elbeszélést, értelmezést, magyarázatot, tudáselmondást jelent. Az embernek természetes igénye a narrativitás, a környező világ, az ismeretlen megismerésének feszültsége narratív struktúrákkal oldható fel. A megismerésre váró események, körülmények mindig hordoznak feszültséget, amit csak akkor tudunk feloldani, ha sikerül elmesélni s ezáltal értelmet adni nekik, értelmezni őket.

A nevelési helyzetekben az események, történések, cselekedetek indítékai, dinamikája és következményei narratívába ágyazottan válnak nyilvánvalóvá a szereplők számára. E narratívában a szereplők, gyermekek és nevelők egyaránt, nemcsak a történéseket, hanem önmagukat és egymást is jobban megértik. A mindennapi nevelési helyzetek konfliktusoktól, problémáktól terhesek. Ezekben a helyzetekben minden szereplőnek szüksége lenne mélyebb megértésre és olyan eszközre, mely segíti rendezni a problémát, a konfliktust. A jelentés összehangolt szabályozása olyan interakciós nar-



ratív kommunikációs elmélet, mely a mindennapi pedagógiai gyakorlatra adaptálva fogódzót jelenthet a pedagógus és a gyerekek számára a konfliktushelyzetekben való eligazodáshoz.

## AZ ÉRTELMI FEJLŐDÉS NARRATÍV ELMÉLETE

Jerome Bruner pszichológus és oktatáseméleti szakember értelmi fejlődési szempontból hangsúlyozza a történetek jelentőségét: „...annak, hogy történeteket mondunk [...] egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk...” (Bruner–Luciarelló, 1989: 79, idézi Pléh, 2012: 12).

Mivel a történetek, az elbeszélések mindennapi életünk részei, Bruner (2001) az *emberi gondolkodás sajátos műfajának* is tartja ezeket, megkülönböztetve őket az empirikus, logikus gondolkodástól. Nézete szerint az emberi megismerés kétféle lehet: *logikai-tudományos*, ez a tények megvizsgálásától, elnevezésétől, a tapasztalatoktól elvonatkoztatva logikai-oksági viszonyokba rendezi az egyetemes szabályokat, törvényeket, elméleteket (például a newtoni dinamika alapelvei és elmélete). Ez a gondolkodásmodell a személytelen érvényesség modellje, a természettudományos hozzáállás sajátja.

Emellett a gondolkodásnak van egy *elbeszélő módja*, amely az emberi szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket írja le. A narratív gondolkodás önmaga igazolását nem az adatokra, szabályokra, törvényekre, elméletekre alapozza, hanem az életszerűségre, hiszen ha belső szabályszerűségeit tekintve a történet kerek egység, akkor az elfogadható világmodell a befogadó számára (Cs. Gyimesi, 1992). Ebben a gondolkodási modellben történetek vannak és leírások, egyediség, epizódok és személyek (bölcészeti hozzáállás).

Bruner meglátása szerint már három-négy éves korunktól kezdve két különböző sémával közelítünk a világhoz. Az egyik az emberi séma, ez lenne a narratív hozzáállás lényege, a másik az absztrakt, személytelen séma. „Mivel mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket, ezért alkalmas a narratív forma mások cselekedeteinek a megértésére” (MacIntyre, 1999: 284; Mitev, 2006: 34).

A Walter R. Fisher által leírt narratív paradigma erősíti a Bruner-féle teóriát. Fisher azt állítja, hogy nem csupán a gondolkodásnak, de az *emberi megismerésnek is az egyik módja a narrativitás*. Szerinte a történetek feltétele a koherencia, mely a narratíva struktúrájában, a történetek közti hasonlóságban és a szereplők hitelességében valósul meg. Bevezeti a „homo narrans” metaforát, mely kifejezi az ember alapvető késztetését arra, hogy a világot történetek által értse meg.

1. táblázat: Az ember két alapvető megismerésmódjának összehasonlítása

	Narratív (elbeszélő) megismerésmód	Logikai-tudományos megismerésmód
Emberkép	Az emberek történetmesélők	Az emberek racionális lények
Világkép	A világ történetekből áll	A világ logikai kirakós játék
A világ megismerése	Történeteken, meséken keresztül	Spekulatív modelleken keresztül
Szerveződés	Időbeli, szekvenciális cselekvés	Időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	Történet – szándék	Leírás: hierarchiaviszonyok
Eszmény	Egyediség, epizódok	Személytelen érvényesség
Beágyazottság	Személyes és társas	Kontextusmentes törekvés

Forrás: Bruner, 1990: 43–65, 2005: 19–45; Fisher, 1984: 6–10.

Az 1. táblázat néhány szempont mentén összeveti a két gondolkodás-, illetve megismerésmódot. Két különböző ember- és világkép határozza meg a kétfajta gondolkodást. A világ megismerésének két módja is alapvetően különbözik egymástól: az egyik esetben történeteken és meséken, a másokban elméleti modelleken keresztül ismeri meg a világot az ember. Az egyik sajátja a történet a maga belső világfolyamataival és világtörténe- seivel, a másik a leírás szintjén ragadja meg az adatokat, tényeket. Életkor, kulturális beágyazottság, egyéni pszichés sajátosságok és élethelyzet szerint változó, hogy a gondolkodás melyik formája válik dominánssá. Bizonyos életszakaszokban a történetek lesznek a gondolkodás alapvető összetevői: például a kisgyerekeket történetek tanítják az emberi szándékok, cselekvések értékének és egyáltalán az emberek világának megér- tésére (Bruner, 2001: 27–29; Fisher, 1984).

A történetek azért alkalmasak a világ megértésére, mert olyan érzéseket, képeket, hely- és időmozzanatok, cselekvéseket és szereplőket sűrítenek egy-egy sémába, amelyek és akik a mindennapi társas kapcsolatok prototípusai, amelyekkel és akikkel azonosulni tudunk, s bele tudjuk képzelni magunkat az elbeszéltszituációba. Sarbin szerint a történet szimbolikus számadás az emberi cselekvésekről időben és térben elhelyezve: van kezdete, közepe és befejezése, de legalább a „befejezettség érzetét” kelti. „Minden történet események mintázatából áll, ez a cselekmény. A cselekmény szerkezetének központi vonása, hogy benne az emberi nehézségeket a megoldásukra tett próbálkozások követik” (Sarbin, 2001: 59). Ez a kiszámíthatóság, kitapinthatóság, amely a sémában rejlik, nemcsak biztonságérzetet ad, hanem kielégíti az ember struktúraéhségét is: a jó elnyeri jutalmát, a rossz a büntetését, mindenki boldogan él, amíg meg nem hal, a problémáknak van megoldásuk, mindig vannak problémák, amelyeket meg kell tanulni megoldani, kitartással, szorgalommal, lelkesedéssel végül a hős célba ér (a bemutatott esettanulmányban is megfigyelhető ilyen séma).

Vlagyimir J. Propp az orosz mesék narratíváját használta fel a történetek struktúrájának leírására, legkisebb alkotó elemeikre, *narratémákra* bontva őket. Hét alaptörténet-szeretet különböztetett meg, amelyet a szereplők játszanak (a királykisasszony és az apja, a hős, a hamis hős, az ellenfél, a segítő, az adományozó és a küldönc), és harmincegy funkciót, amelyek a cselekményt alkotják. A funkciók a szereplők jelentősebb akciói, amelyeknek a történet mesélése során valamilyen kulcsfeladatuk van a cselekmény szempontjából (a hős bemutatásától kezdve az utolsó funkcionális egységig, a bűnös megbüntetéséig). Nem minden narratívában található meg valamennyi funkció, de ismeretük azért fontos, mert azoknak a funkcióknak is jelentőségük van, amelyek kimaradtak, vagy torzultak a narratívában. A történetben a narratíva mindig valamilyen konfliktustól a rend, rendezettség irányába tart, míg megteremtődik az új egyensúly (Propp, 2005).

Minden jó történetben van egy használható séma a történetben megjelenő probléma megoldására. Így a narratíva nemcsak a struktúraéhséget és a biztonságszükségletet elégti ki, hanem mintát kínál a világban való eligazodásra.

Bruner lényegesnek tartja a narrativitást (1990, 2005) szocializációs szempontból, és mint általános emberi attitűdöt írja le. Meglátása szerint a kultúra és a társadalom is történetekben él és hagyományozódik tovább. Ezt a narratív szerveződést a történetek a következő paraméterekkel tudják támogatni:

- a cselekvés: minden történetnek azonosítható, azonosításra vár az oksági, illetve a célszerkezete (mit szeretett volna elérni a szereplő: például a bemutatott esetben fel akarta hívni magára a lány figyelmét);
- a cselekvéssor fenntartása (milyen próbatételeken, viszontagságokon ment át a hős, kik voltak a segítői, kik akadályozták);
- szociálisan odaillő használat (illik ahhoz az élethelyzethez, amelyben a mesélő találja magát);
- a narratívában van valami váratlan, az elbeszélésre érdemes feszültség, fordulat; nem minden érdemes elmondásra; a furcsaság lesz érdemes erre (Bruner, 1990: 49–50).

## AZ IDENTITÁS- ÉS A VALÓSÁGTEREMTÉS NARRATÍV SZEMLÉLETE

A XX. század végén a filozófiában és a pszichológiában megjelennek azok az elméletalkotók, akik a narratívát az énkép és az identitás alakulásának eszközeként írják le (Dennett, 1991; Ricœur, 1999; László, 2005, idézi Pléh, 2012). Eszerint a történetek hozzák létre Dennettnél a tudatosságot, Ricœurnél az ént, valamint a normák világát. A magunkról szóló történetmondásban látják annak kulcsát, hogy miféle elképzeléseket hordozunk arról, kik is vagyunk valójában, társadalmi azonosságunk történetekben nyilvánul meg.

Ricœur szerint az ember önértelmezése az elbeszélésekben kap kitüntetett terepet: fikatív történeteket kitalálva alkotjuk meg magunkat mint a lehetőségek világát. Az ember valójában egy elbeszélőhálózatban él, és ebben hozza létre, alkotja meg magát (Ricœur, 1999: 384).

Az iskolai nevelési helyzetekben kitüntetett szerepe van a történetmesélésnek, annak, ahogyan a gyerekek narratív struktúrába szervezhetik, elmesélhetik tapasztalataikat, átélt történeteiket. Miközben a történetalkotásban aktívan részt vesznek, aközben „berendezik” önmaguk számára saját elméleteiket, sémáikat önmagukról, társaikról, a világ dolgairól, a világ működéséről. Ahhoz, hogy a történetalkotásban elinduljanak a gyermekek, szükség van arra, hogy a pedagógus értő módon teremtsen számukra olyan helyzetet, melyben megalkothatják és tudatosíthatják történeteiket. A továbbiakban egy ilyen módszert ismerhetünk meg, mellyel a gyakorló pedagógus eredményesen támogathatja a tanulói történetmesélést és ezáltal a problémamegoldást, konfliktuskezelést.

## TÖRTÉNETMESÉLÉS – VALÓSÁGTEREMTÉS

„*A jelentés összehangolt szabályozásának elmélete*”, amelyet a W. Barnett Pearce – Vernon Cronen szerzőpáros dolgozott ki, egy értelmező elmélet, amely a történetmesélés identitásképző szerepét mutatja be (Pearce–Cronen, 2003). Olyan paradigmát képvisel, mely a pedagógiai kommunikációban keletkező problémákat segít megérteni, elkerülni, vagy ha ez mégsem lehetséges, hozzájárul hatékony megoldásukhoz.

Az elmélet három fontos szociálkonstrukcionista alapelvre épül. Az egyik, hogy *a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre*, tehát ezek nem eleve adóttak, ahogyan az empirikus kutatók feltételezték. Lefordítva ezt az iskola világára: az osztálytermi, iskolai események forгатókönyve nem eleve adott, hanem a folyamatokban részt vevő tanárok és diákok hozzák létre. Ebből az következik, hogy több egymás mellett létező jó forгатókönyv létezik, azaz a jó kommunikáció dinamikája, forгатókönyve plurális természetű. Ezért nem lehet abszolút igazságokat kijelenteni arról, hogy például milyen a jó osztálytermi együttműködés forгатókönyve, hanem azt lehet feltételezni, hogy *többféle jó kommunikációs forгатókönyv létezik*, ahogyan az iskolai kommunikációban részt vevők saját elvárásaik és elképzeléseik szerint alakítják. A pedagógiai helyzetekben, amikor a pedagógus többletfelkészültségei birtokában vállalja a kommunikációs események létrehozásának felelősségét, az is célja kell hogy legyen, hogy kommunikációs partnereit, a tanulókat *narratívateremtő* helyzetbe hozza, hogy saját történetükkel hozzájárulhassanak a közös nagy narratívához.

A második fontos alapelve az elméletnek, hogy *„nem lehet bizonyosságra törekedni”*, nincsenek „mindenható” szabályok arra nézve, hogyan kell, lehet viselkedni, sokkal inkább arra van szükség, hogy a szereplők megtanuljanak *kíváncsiak maradni, és adaptív módon viszonyulni a folyton változó körülmények közepette* (Pearce–Cronen, 2003). A pedagógiai kommunikáció számára fontos felismerés, hogy a pedagógusnak *nem lehet és nem is kell megtanítania a hatékony kommunikáció sémáját*, mert minden szituációban más és más jelentheti a hatékonyságot. Arra kell törekednie, hogy facilitálja a tanulókat meglévő kommunikációs komponenskészletük adaptív alkalmazására és folyamatos gyarapítására.

A harmadik alapelv szerint, amelyre az elmélet épül, kívülről nem, csak a kommunikáció folyamatában való aktív részvétellel ismerhető fel, mit kell tenni, hogyan kell helyesen

cselekedni (Pearce–Cronen, 2003). Nem tanulható meg könyvből, esetleg tanári leírásból a helyes kommunikációs viselkedés; a kommunikáció megfigyelése alapvető fontosságú, de ennél is sokkal fontosabb a kommunikációban való *személyes részvétel és tapasztalatszerzés*.

A fenti három alapvetet a szerzőpáros a szociálkonstrukcionista elméletektől kölcsönözte, de további három saját alapvetet is lefektettek az elmélet reprezentálására. A negyedik szerint a társalkodók által a beszédaktus közben megtapasztaltak megfelelnek az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának. Az emberi lét alapvető társadalmi folyamatában, a *társalkodásban megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége* (Pearce–Cronen, 2003). A pedagógiai kommunikációban ez a folyamat különös jelentőségű, hiszen a gyermek személyisége folyamatosan fejlődik, tehát azok a pedagógiai hatások, amelyek a kommunikációban érvényesülnek, a fejlődő gyermeki személyiség szenzitivitásával találkoznak. A pedagógiai kommunikáció során különös felelőssége van a szereplőknek a narratíva alakításában, mert a személyiséget meghatározzák a narratívák.

A jelentés összehangolt szabályozásának ötödik alapelve szerint *annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az, ahogyan mondják*, vagyis a kommunikációban a forma határozza meg a társadalmi terek eseményeit, a létrehozott narratíva természetét és ezáltal a kommunikációban részt vevők személyiségét (Pearce–Cronen, 2003). A száraz, hivatalos, tárgyilagos forma jó lehetne az információátadáshoz, de mivel a pedagógiai kommunikációban személyiségfejlesztésről van szó, a stílusnak, a módnak, a formának legalább akkora jelentősége van, mint a tartalomnak. Így nyerhet értelmet az olyan pedagógusi megnyilatkozás, mint amelyet a bemutatott esetben olvashatunk: „Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt.”

A hatodik alapelv, mely alapján az elmélet körvonalazódik az, hogy *a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben*, vagyis cselekedeteiknek következményeik vannak, melyek visszahatnak a résztvevőkre (Pearce–Cronen, 2003). Ez hasonlít a kommunikációs tükörjelenséghez a nem verbális kommunikáció szintjén, de túl is mutat rajta. Az utóbbi két alapelv leginkább Martin Bubernek a kapcsolatokban rejlő kölcsönösségről vallott felfogásával áll összhangban (Buber, 1999). Buber rámutat, hogy ahogyan saját személyiségünk a kapcsolatban a partner hatására teremtődik meg és fejlődik, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremtődik meg és fejlődik. Így a kapcsolat kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért és felelős vagyok önmagamért. Ahogyan mi változunk a kapcsolatban, úgy változik a partner is: ha azt szeretnénk, hogy megváltozzon valaki, például kedvesebb legyen velünk, akkor nekünk is változnunk kell, nekünk is kedvesebben kell hozzá viszonyulnunk.

---

A pedagógiai kommunikáció során különös felelőssége van a szereplőknek a narratíva alakításában, mert a személyiséget meghatározzák a narratívák.

---

A bemutatott alapelvek mentén Pearce és Cronen tehát azt állítja, hogy „a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyekben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (Pearce–Cronen, 2014: 67–83). Ezekben a társadalmi terekben a kommunikációban részt vevők mindannyian jelen vannak, adaptív módon viselkednek, és elfogadják, hogy többféle jó viselkedés is létezik, hozzájárulva ezáltal egy élhetőbb, emberségesebb világ megalkotásához.

A pedagógiai problémamegoldás során a pedagógus képviseli és alkalmazza mindazokat az alapelveket és törvényszerűségeket, amelyekkel az elméletet bemutatva megismerkedhettünk, továbbá segít megformázni és összehangolni a kommunikáció átélt történeteiben alakuló sémákat, szabályokat, mintákat, nézőpontokat. Úgy tekint a különböző kommunikációs formák összehangolására, mint azoknak az utaknak az összehangolására, amelyeken eljuthatunk egymáshoz és önmagunkhoz, amelyek által megélhetjük önnön emberségünket.

#### *Konfliktuskezelés a jelentés összehangolt szabályozásának modelljével*

A jelentés összehangolt szabályozásában összesen hétféle történetmesélést különböztetnek meg a szerzők (a LUUUUTT Model from CMM Institute for Personal and Social Evolution, 2014 átdolgozott formája) (Pearce–Cronen, 2014). A továbbiakban ezt mutatja be a tanulmány egy konkrét iskolai konfliktuskezelés példáján keresztül.

A felső tagozaton, technikaórán ajándékkártyák antikolásán dolgoztak a tanulók, ami annyit jelent, hogy a papírlapok szélét megégették. Ehhez gyufát használtak. A dupla technikaórát az ebédszünet szakította félbe. Mindenki az ebédlőbe sietett, kivéve két fiút és két lányt, akik az osztályban fogyasztották el otthonról hozott ebédjüket. A fiúk kitálaták, hogy megviccelhetnék egyik osztálytársukat, „antikolva” a matekfüzetét. A füzet lángra kapott, és a tanári asztal is, amelyre rádobták a füzetet. A tüzet sikerült eloltani, de a füst kiáradt a folyosóra és a tanáriba is. Az osztályfőnök, aki egyben a technikatanár is, rohant a terembe, és keresetlen szavakkal illetve a jelenlévőket, majd igazgatói intő helyezett kilátásba. Az eseményeket és a kialakult narratívákat a jelentés összehangolt szabályozásának modellje nemcsak megérteni, hanem feldolgozni is segített.

A bemutatott felszíni történet mögött Pearce és Cronen szerint bonyolult narratív struktúra húzódik meg. Ha a szereplők szeretnék megérteni, mi történt, ezt a narratív struktúrát kell hozzáférhetővé tenni számukra. Egy, a konfliktusban nem érintett mediátor pedagógus személye lehet a garancia arra, hogy a narratívák ismertté váljanak. Ez a személy egy olyan pedagógus lehet, aki ismeri a módszert, nem tanítja az osztályt, és kész arra, hogy segítsen a történetek tisztázásában, a probléma megoldásában. Egy külső, független mediátor pedagógus személye is jó lehet arra, hogy megnyugtatóan megvizsgálják a résztvevők, milyen történetnek váltak a szereplőivé.

A továbbiakban, hogy gyakorló pedagógusok számára alkalmazható módszerként mutassuk be a jelentés összehangolt szabályozását, egy esettanulmány lépéseit közöljük

rövidítve. Az idézett csoportos mediációban az osztály és az osztályfőnök vett részt. Az eset megbeszélésére száznál is több percet kellett szánni, egy szünet közbeiktatásával. Egy pedagógus koordinálta a beszélgetést, egymás után minden szereplőnek szót adott. Az osztály csak a végén, az utolsó lépésnél kapott szót. (Tekintettel a területi korlátokra a következő bemutatóból kimaradt néhány szereplő megszólaltatása, például azé a fiúé, akinek elégett a füzet).

### **ELSŐ LÉPÉS: AZ ÁTÉLT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA**

Az átélt történetek sémáját közösen szerkesztettük azokkal, akikkel megvalósítottuk. Ez arról szól, hogyan próbálják az emberek másokéval összhangba hozni az életüket. Az átélt történetek során fontos, hogy jó kommunikációs mintákat, sémákat, forgatókönyveket alkossunk és alkalmazzunk, hiszen ezáltal teremtjük meg önmagunk és kommunikációs partnereink számára azt a szociális környezetet, amelyben hosszú időt kell együtt töltenünk.

Az előzőekben röviden megismert történetet minden szereplő a saját szerepében élte át valós időben. Az átélt történeteket valós időben van lehetőségünk alakítani, ezek a pillanatnyi kommunikációs helyzet történései. Minden szereplő más módon járul hozzá az átélt történethez, és így alakítja.

### **MÁSODIK LÉPÉS: AZ ELMESÉLT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA**

Az elmesélt történetek narratív magyarázatok. Ezeket keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók.

*Mediátor pedagógus:* Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt.

*Lányok:* Bent voltunk a teremben, ebédeltünk, beszélgettünk, a fiúk nem bírtak magukkal, de hát fiúk. Annyira megtetszett a fiúknak az antikolás, hogy nem bírták abbahagyni, tovább égették az ajándékkártyák szélét. Majd eszébe jutott Z.-nek, milyen jó vicc volna kicsit antikolni K. matekfüzetét is. Mikor a füzet és a tanári asztal is lángra kapott, a füst kiáradt a folyosóra is. Eloltották a tüzet a fiúk, de akkor már ott volt az osztályfőnök, és nagyon hangosan kiabált, igazgatói intőt helyezett kilátásba mindannyiunknak.

*Fiú:* Kedvet kaptunk a gyűjtögetáshoz, meg akartuk viccelni K.-t, és kicsit meg akartuk pörkölni a füzetét. Rosszul sült el: lángra kapott a füzet és az asztal is, eddig ártatlan csínynek gondoltuk, csak viccelődtünk és szórakoztattuk magunkat, de amikor a füstre megjelent az osztályfőnök, üvöltözött, és igazgatói intőt helyezett kilátásba, nagyon rosszul éreztük magunkat. Meg sem kérdezte, mi történt.

*Z. (az ötletgazda):* Nem vagyok büszke a történetekre. Gyűjtöttünk a lap szélét, mindannyian jól szórakoztunk, de sajnos lángra kapott a füzet és az asztal is. Szerencsére el tudtuk oltani a tüzet, de a füstöt megéreztek, ekkor jött be az osztályfőnök, nem kérdezett semmit, csak kiabált, és igazgatói intőt helyezett kilátásba.

*Osztályfőnök:* Éppen ebédeltem, mikor jött a kollégám: nagy baj van, mert füst gomolyog az osztályomból. Nagyon megijedtem, mert tudtam, hogy előtte gyufával dolgoztunk, és ott hagytam őket, de álmomban nem gondoltam volna, hogy nem lehet bízni a gyerekekben. Az futott át a fejemben, hogy valakinek baja esett. Amint megérkeztem, azt látom, hogy takarítják a nyomokat. Amikor kiderült, hogy szórakoztak, nagyon rosszulest, mert megbíztam bennük. Jó a kapcsolatunk, ezt a csínyet személyes sértésnek vettem. Lepergett előttem az iskola, a szülők felé a felelősségem, nem tudtam mit tenni, csak kiabálni, és hirtelen a büntetés jutott eszembe.

*Mediátor pedagógus:* Láttuk, mi történt minden szereplő szemszögéből. Egy következő körben arról kellene beszélni, ki hogy élte meg, milyen érzéseket élt át, amíg az események lepörögtek.

### **HARMADIK LÉPÉS: A METATÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA**

A metatörténet a kommunikáció stílusáról szól, arról, ahogyan elmondják a történetet. Kifejezi a kommunikációs folyamatban részt vevők hangulatát, viszonyukat egymáshoz, önmagukhoz, a kommunikáció tárgyához (túlzó, kedélyes, vicces, őszinte stb.).

*Mediátor pedagógus:* Idézza fel, hogy érezte magát.

*Lány 1.:* Félttem, hogy itt valami baj fog történni, vagy kárt okozunk. Gondoltam, hogy kéne szólni valami tanárnak, de fontosabb volt az összetartás, betyárbeccsület.

*Mediátor pedagógus:* Amikor az osztályfőnök megjelent, akkor hogy érezte magát?

*Lány 1.:* Félttem, hogy mi fog történni. Gyerekesen viselkedtek a fiúk, nem szeretem, utálom, hogy ennyire fel akarják hívni magukra a figyelmet. Mi nem voltunk benne, csak ott voltunk, és mi is olyan büntetést kapunk, ezt nem éreztem igazságosnak.

*Mediátor pedagógus:* Nem érzi magát felelősnek?

*Lány 1.:* Egy kicsit igen, de nem ugyanannyira, mint a fiúk. Először nem tűnt súlyosnak, ártatlan csínytevésnek, addig, amíg lángra lobbant a fűzet. Akkor láttam, hogy nagy baj történhetett volna. Ekkor bosszantott, hogy felelőtlenül viselkedtek a fiúk, és mi nem tudtunk közbelépni, hanem tehetetlenül végignéztük, bár belül éreztem, hogy helytelen, de felülkerekedett az érzés, hogy tartsunk össze. Haragudtam magamra, hogy hagytuk, hogy idáig fajuljanak a dolgok.

*Mediátor pedagógus:* Próbálja felidézni, hogy abban a néhány percben mit érzett.

*Lány 2.:* Az elején vicces volt, máskor is csináltunk ilyent. Úgy nézett ki, minden rendben lesz, nem lesz következménye. De miután megjelent az osztályfőnök, megijedtem, és csalódott is voltam, mert általában nem így szokott viselkedni, ránk förmedt, és mindannyiunkat meg akart büntetni. Igazságtalannak éreztem.

*Mediátor pedagógus:* Most hogy érzi?

*Lány 2.:* Visszagondolva túlzás volt, mert nagyobb baj is történhetett volna, de azért odafigyeltünk, és sikerült eloltani.

*Mediátor pedagógus:* Hogy érezték magukat?



*Fiú:* Sokat neveltünk, és a lányoknak is imponált, és K. sem bukott ki, hogy oda a matekfüzete. Először meglepődtem az ötleten, hogy anticoljuk a füzetet, de hát haverok vagyunk, és K.-t sem zavarta, hogy elégett a füzet. Az osztályfőnök rémisztő volt, ilyenek soha nem láttuk.

*Mediátor pedagógus:* Tehát nem érezte rosszul magát akkor?

*Fiú:* Dehogynem, akkor igen, amikor leüvöltötte a fejünket az osztályfőnök, az intő nem mutat majd jól a felvételinél, és azon is aggódtam, mit mondanak anyámék.

*Mediátor pedagógus:* Most hogy érzi magát?

*Fiú:* Akkor vicces volt, majd kínos, amikor jött az osztályfőnök. Most úgy élem meg, hogy nagy pácban vagyunk.

*Mediátor pedagógus:* Idézza fel, hogy érezte magát.

*Z. (az ötletgazda):* Rosszra gyanakodtam, amikor láttam a gyufát, éreztem, ennek nem lesz jó vége. Ott volt M. is (lány), és fel akartam hívni a figyelmet magamra. Ez jó ötletnek tűnt. Nem vagyok büszke magamra. Nagy hülyeséget csináltunk, de azt hiszem, hogy ennyire nem kellett volna rám förmedni az osztályfőnöknek.

*Mediátor pedagógus:* Most hogy érzi magát?

*Z.:* Most jó ezt átbeszélni.

*Mediátor pedagógus:* Felelősnek érzi magát?

*Z.:* Igen, van felelősségem, a többiekkel együtt. Jóban vagyok K.-val, nem kellett volna elégetni a füzetét.

*Mediátor pedagógus:* Hogy élte meg az osztályfőnök a történeteket?

*Osztályfőnök:* Megijedtem, mert azt gondoltam valakinek valami baja lehet. Amikor szembesültem a helyzettel, akkor eldurant az agyam, és nagy csalódást éltem meg, hogy ezt hogy teheték. Nagyon mérges voltam. Hogy nem látták, hogy mekkora baj lehetett volna. Persze büntudatom is volt, mert én hagytam ott az eszközöket.

*Mediátor pedagógus:* Mitől félt? Mire gondolt, mi történhet?

*Osztályfőnök:* Azt gondoltam, valamelyik gyerek megégett. Majd minden ijedelem átfordult döbbenetté.

*Mediátor pedagógus:* Miben, kiben csalódott?

*Osztályfőnök:* A gyerekekben, nehéz kimondani. Bízam bennük, nagyon értelmes, jó osztály. Ez nem fér bele a róluk kialakult képbe.

*Mediátor pedagógus:* Most hogy érzi magát?

*Osztályfőnök:* Örülök, hogy senkinek semmi baja, kezelhettem volna jobban is a helyzetet, mindenkivel üvöltöztem.

*Mediátor pedagógus:* Az iskolavezetéssel szemben hogyan vállalja fel a történeteket? Mit érez, amikor erre gondol?

*Osztályfőnök:* A tanári pályafutásomnak nem ez a csúcsa. Izgultam, aggódtam. Ez a meghallgatás még előttem van. Másként tudom majd képviselni az osztály és a saját érdekeimet.

*Mediátor pedagógus:* Mit érez, amikor arra gondol, hogy a szülőkkel is meg kell beszélni a történeteket?

*Osztályfőnök:* Aggódom és félek. Segítségre lesz szükségem.

### **NEGYEDIK LÉPÉS: AZ EL NEM MONDOTT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA**

Az el nem mondott történetek azok a narratívák, amelyeket nem szeretnénk megosztani másokkal, mert például nem szeretnénk megbántani őket, megrendíteni az önértékelésüket, esetleg kockáztatni a kapcsolatunkat, vagy mi magunk nem szeretnénk sebezhetővé válni.

*Mediátor pedagógus:* Ha tudták volna a szereplők, hogy ez lesz a vége, hogy ilyen ijedségnek teszik ki az osztálytársakat, és az osztályfőnöknek ilyen csalódást okoznak, mit tettek volna másként?

*Osztályfőnök:* Azt kellett volna, hogy minden veszélyes anyagot elrámolok.

*Mediátor pedagógus:* Mit tett volna másként?

*Fiú:* Szóltam volna, hogy ne csinálja, mert hülyeség. Ezt akkor is gondoltam, de úgy voltam, hogy nem szólok, mert ők a nagy barátok (Z. és K.). Már látom, hogy túlzás volt. Ha visszamehetnék az időben, szólnék, hogy ne tegye, gondolja át.

*Mediátor pedagógus:* Mit tehetek volna másként?

*Lányok:* Szólni kellett volna, hogy hagyják abba, és nem röhögni velük, mert láttuk, hogy nem annyira vicces. Vannak dolgok, amik fontosabbak a betyárbeccsületnél. Szólhattunk volna egy tanárnak is. Bánom, hogy nem mentünk ki szólni az osztályfőnöknek. Beáldoztunk mindent, nem volt annyi felelősségérzet bennünk, hogy felmérjük a helyzet súlyosságát.

*Mediátor pedagógus:* Z., ha előre látja, hogy ilyen súlyos következménye lesz a tettének, mit tett volna másként?

*Z.:* Megbántam már a történeteket. Megtanultam, hogy ennyit az egész nem ér. A szüleim is nagyon elszomorodtak.

### **ÖTÖDIK LÉPÉS: AZ ISMERETLEN TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA**

Az ismeretlen történetek azok a narratívák, amelyek egy szituációban ismeretlenek számunkra egy adott személlyel, kommunikációs tartalommal kapcsolatban.

*Mediátor pedagógus:* Tudták önök, hogy a közvagyon veszélyeztetése súlyos szabálysértésnek minősül?

*Lányok:* Nem tudtuk, hogy a közvagyon veszélyeztetése szabályszegés. Azt se tudtuk, mi az a közvagyon.

*Fiú és Z.:* Nem, erre nem gondoltunk, de nem is tudtuk. Csak később, amikor elmondta az osztályfőnök, tudatosodott bennünk. Most érezzük igazán, mekkora pácban vagyunk.

## HATODIK LÉPÉS: A MEG NEM HALLGATOTT TÖRTÉNETEK FELTÁRÁSA

A meg nem hallgatott történetek olyan narratívák, amelyekre a kommunikációs partnerek nem érzékenyek, amelyeket „nem hallanak meg” a kommunikációs helyzetekben.

*Mediátor pedagógus:* Van-e olyan részlet a történetükben, ami nem került meghallgatásra, ami elfelejtődött, vagy kiesett a szereplők tudatából? Az a történet kellene hogy felszínre kerüljön, ami ha elhangzott, senki sem figyelte rá.

*Lányok:* Persze, a házirendet felolvassák minden évben, de arra ki figyel oda? Nem voltunk tisztában a házirend minden pontjával.

*Mediátor pedagógus:* A házirenden túl elhangzott olyan történet az osztályban, az iskolában, ami arról szólt, hogy a tetteknek következményeik vannak? Előre gondolkodj, utána cselekedj, különben megbánod?

*Fü:* Utólag könnyű okosnak lenni.

*Mediátor pedagógus:* Hallotta, hogy volt olyan osztálytárs, aki szólt, hogy ne tegye?

*Z.:* Igen, volt ilyen, de akkor már nagyon ment egymás heccelése. Azért láttam, hogy nekik is tetszik. Persze kétségtelen, hogy izgultak, hogy fog elsülni.

*Mediátor pedagógus:* Ha az eddigi iskolai történeteit felidézi, van-e olyan pillanat, amikor elhangzik valakinek a szájából, hogy a tűzveszélyes dolgokkal hogyan kell bánni?

*Z.:* Igen. Technikaórán, többször is.

*Mediátor pedagógus:* Ez nem jutott eszébe?

*Z.:* Úgy voltam velem, hogy tudjuk kezelni. Úgy éreztem, hogy urai vagyunk a helyzetnek.

*Mediátor pedagógus:* Hogyan minősítené azt, ahogy a tűzvédelmi szabályhoz viszonyult?

*Z.:* Nem tartottam be, felelőtlen dolog volt.

*Mediátor pedagógus:* Van-e olyan történet, amit azért kell most felidéznie, mert valaki nem hallotta meg?

*Osztályfőnök:* Igen. Osztályfőnöki órákon téma volt, hogy a tűz- és közveszélyes tárgyakkal hogyan kell bánni. Otthon sem gyűjtogatunk. Minden évben van tűzvédelmi próba is.

*Mediátor pedagógus:* Úgy érzi, hogy nem hallgatták meg?

*Osztályfőnök:* Igen. Látom én is a hibámat. És sajnálom, hogy indulattal záporoztam a szidalmakat Z.-re. Ezerszer elmondtam.

*Mediátor pedagógus:* Ha vissza lehetne pörgetni az idő kerekét, mit mondanának ki úgy a szereplők, hogy a másik biztosan meghallja?

*Lányok:* Azt mondtuk volna, hogy most megyünk az osztályfőnökhöz, és szólunk.

*Fü:* Leállítanám Z.-t.

*Z.:* Összeszedném a gyufákat, hogy ne merüljön fel senki fejében – az enyémben sem – a gyűjtogatás.

*Osztályfőnök:* Begyűjteném az eszközöket, és jó étvágyat kívánnék. Ha mégis ott hagyom, mert folytatódik az óra, akkor felhívom a figyelmüket, hogy ne nyúljanak semmihez, esetleg megbízok egy felelőst.

### **HETEDIK LÉPÉS: AZ ELMESÉLHETETLEN TÖRTÉNETEK**

Az elmesélhetetlen történetek (titkok) olyan narratívák, amelyek idegenek vagy nagyon fájdalmasak, ezért elmesélhetetlenek. Ezek feltárására csak nagyon indokolt és négyeszközi helyzetben kerülhet sor, amennyiben a szereplő hajlandó erre. Csak akkor kell szorgalmazni egy elmesélhetetlen történet feltárását, ha jelentősen hátráltatja a probléma megoldását.

A bemutatott esetben nem került sor ilyen történet feltárására, csak egy alkalommal utalt rá Z., amikor arról beszélt, hogy M. figyelmét szerette volna magára vonni.

### **NYOLCADIK LÉPÉS: ÖSSZEHANGOLT TÖRTÉNETEK**

Ezek a történetek a lehetséges megoldásokra vonatkoznak.

*Mediátor pedagógus:* Nagy utat tettünk meg a történetek elmesélése során. Most azt kell elmondaniuk a szereplőknek, ki miben látja a megnyugtató megoldást. Először a sértett, az osztályfőnök fogalmazza meg az elvárását.

*Osztályfőnök:* Azt látom, hogy az intő fölösleges, mert megbánták és jóvá szeretnék tenni az okozott sérelmet. Azt szeretném, ha olyan megoldást találnánk, ami emlékezteti őket arra, hogy soha nem tehetnek ilyent többé.

*Lányok:* Megígérjük, hogy nem fordul elő többet. Készíthetnénk közösen valami ajándékot az osztályfőnöknek.

*Fiú:* Rendbe hozzuk az összeégett asztallapot, megpróbálunk tiszta lappal indulni tovább, és erre kérjük az osztályfőnököt is.

*Osztálytárs 1.:* Jó volna, ha kifestének az osztályt, és rendbe hoznának minden bútort, ami javításra szorul.

*Osztálytárs 2.:* Közösen kellene rendbe hoznunk az osztályt és kifestennünk, és az érintettek esetleg iskola körüli munkát is végezhetnének.

A megoldás keresésekor figyelni kell arra, hogy az elkövetett bűn súlyával arányos megoldások szülessenek. Ahogy a bemutatott eset kapcsán megtapasztalhattuk, a történetek több ponton is eltérhetnek egymástól, annak ellenére, hogy mindenki ugyanannak az eseménysornak volt a szereplője. Az is előfordulhat, hogy az elbeszélések között komoly feszültség keletkezik. Az elmesélt történetek koherensek, hiszen az elmesélés során értelmet adunk a történeteknek. Ezzel szemben az átélt történeteket a magunk és mások kommunikációs akciói folyamatosan fragmentálják, ebből is adódik az átélt és az elmesélt történetek közötti különbség. Ezek egymáshoz igazítása, az összehangolás annál tökéletesebb az átélt történetek szintjén, minél inkább sikerül pontosítani az elmesélt történeteket, feltárni az ismeretlen, az el nem mondott és a meg nem hallgatott történeteket. Az összehangolás során a szereplők „együttműködve próbálják megvalósítani

elképzelésüket arról, ami szükséges, nemes és jó, ugyanakkor kizárni annak megvalósulását, amitől félnek, amit utálnak vagy lenéznek” (Pearce–Cronen, 2014: 67–83).

## TANÁCSOK A JELENTÉS ÖSSZEHANGOLÁSÁNAK ALKALMAZÁSÁHOZ

A jelentés összehangolásának technikája egy külön helyiségben, a szereplők és az érintettek bevonásával, mediátor segítségével alkalmazható az iskolában. A szereplők körben ülnek, a két szerepkör (sértettek, sértők) képviselői a mediátor két oldalán helyezkednek el, köztük a konfliktusban részt nem vevő, ám érintett szereplők (osztálytársak). A módszerre elegendő időt kell szánni (legalább száz percet), és az elmeséltetés folyamatos ismétlésével kellő súlyt adni a történetek megosztásának.

A 2. táblázatban a technika alkalmazásának lépéseit követhetjük nyomon. Amikor az osztályt érinti az eset, megfigyelőként egy-két képviselője is helyet kap a konfliktus feldolgozásában. Így történt ez a bemutatott példában is. Amikor a mediátor úgy ítéli meg, hogy az összehangolt történet szerinti megoldás nem arányos a konfliktus hatósugarával vagy mélységével, a közösség képviselőitől is kérhet megoldási javaslatot.

Az egyes lépések a bemutatott sorrend szerint követik egymást. A lépéseken belüli „forgatókönyvnek”, azaz a szereplők megszólaltatásának is van sorrendje, ahogyan ez a táblázatban megfigyelhető. A megszólalások elve: a konfliktusban az értelmi szerzők szembesüljenek a többi szereplő történetével, mielőtt a sajátjukat megosztanák. A legnagyobb felelősséget viselő (esetünkben az osztályfőnök) és a többi szereplő álláspontja külön-külön jelenítődjön meg. Ezért a legnagyobb felelősséget viselő szereplő vagy elsőnek (a felelősségvállalás megfogalmazásával példát mutat), vagy utolsónak szólal meg (az érzelmek kifejezésével, ha ezeket utolsóként osztja meg, nagyobb hatást gyakorol a szereplőkre).

Fontos, hogy egyetlen szereplőt se helyezzen a mediátor nyomás alá, de valahányszor egy szereplő „kibújik” a történet megosztása, átgondolása alól, újabb kérdéssel újabb „kört” tesznek a szereplők, mintegy előkészítve a megnyilatkozás lehetőségét a nehezebben megnyilvánuló számára. A technika alkalmazásának fő szabálya: *a szereplők egymással nem folytatnak párbeszédet, csak a mediátor kérdéseire válaszolva osztják meg történeteiket.* A mediátor figyel, hogy egyetlen szereplő se szegje meg ezt a szabályt.

Az elmesélt történetek egymásutániségében mutatkoznak meg a fontos részletek. A mediátornak arra kell törekednie, hogy minden fontos tényt megfogalmaztasson a szereplőkkel, tehát nem monologikus forma a történetmesélés, hanem a mediátor kérdésekkel segítheti. A történetek hangulata, koherenciája, meghallgatása, kiegészítése biztosítja a valóságteremtés folyamatát: egy olyan valóságot hoznak létre a szereplők, amelyet mindannyian közösen hívtak életre, ezért elég jól átlátják és ismerik a működését.

A metatörténetek elmesélésével kiegészítik, kiszínezik a létrehozott valóságot: már érző, létező résztvevőként kapnak helyet a narratívában, miközben fontos részleteket tesznek hozzá az elmesélt történethez.

Az el nem mondott történetek elmesélése felszabadítja a szereplőket, kiemeli a szubjektumot az „itt és most”-ból, és képzeletben visszaviszi a történetbe, ahol elképzelheti, hogyan cselekedne, ha újramezhetné az egészet (például szólának egy tanárnak; elzárnám a veszélyes eszközöket).

Az ismeretlen történetek általában olyan új tudást hordoznak a helyzetről, a dolgok működéséről, a szereplők természetéről, amellyel a szereplők nem rendelkeznek. Ezek az ismeretlen történetek válhatnak közös tudássá a jelentés összehangolásában, és új értelmezési keretet kölcsönözhetnek a személyes interpretációknak (szabálysértés, büntetés).

A meg nem hallgatott történetek arra világítanak rá, hogy egymásért és egymás meghallgatásáért felelősséggel tartoznak a szereplők. A meg nem hallgatott történetek elmesélésének ezért igen jelentős nevelő jellege van.

A mediátor mindegyik történet elmesélését kérdésekkel segítheti, pontosíthatja, mert a szereplők nem egyforma motivációval és kommunikációs kompetenciával vesznek részt a konfliktusmegoldásban.

2. táblázat: A jelentés összehangolásának forgatókönyve (saját szerkesztés)

A történetek összehangolásának lépései	Lehetséges kérdésfeltevés	Z. (ötletgazda)	Lány 1.	Lány 2.	Fiú	Osztályfőnök
		az 1, 2, 3, 4, 5 számok a megszólalások sorrendjét jelölik				
Az átélt történet 1	Akkor élik meg a szereplők, amikor benne vannak a helyzetben.					
Elmesélt történetek 2	Azért, hogy jobban megismerjük és megértsük a kialakult helyzetet, szükség lesz arra, hogy az érintettek elmondják saját tapasztalataikat, elmondják azt, hogyan látják, mi történt.	4	1	2	3	5
Meta-történetek 3	Ki hogy élte meg, milyen érzéseket élt át, amíg az események lepörögtek? Szembesíteni a szereplőket önmagukkal, egymással, kivülálló, de érintett szereplőkkel (szülők, vezető). Felelősnek érezte-e magát akkor? Felelősnek érzi-e magát most? Mitől félt? Miben, kiben csalódott?	4	1	2	3	5
El nem mondott történetek 4	Ha tudták volna a szereplők, hogy ez lesz a vége, mit tettek volna másként? Mit tett volna másképp? Mit tehetett volna másképp?	5	4	3	2	1
Ismeretlen történetek 5	Tudták a szereplők, hogy a közvagyon veszélyeztetése súlyos szabálysértésnek minősül?	4	1	2	3	5

Meg nem hallgatott történetek 6	Elhangzott valakinek a szájából, hogy a tűzveszélyes dolgokkal hogyan kell bánni? Van-e olyan történet, amit azért kell most felidézni, mert valaki nem hallotta meg? Ha vissza lehetne pörgetni az idő kerekét, mit mondanának ki úgy a szereplők, hogy a másik biztosan meghallja?	4	1	2	3	5
Elmesélhetetlen történetek 7	Titkok; olyan narratívák, amelyek idegnek vagy fájdalmasak, ezért elmesélhetetlenek (például így akarta magára vonni a figyelmet a szereplő).	Nem kell elmesélni, csak tudatosítaniuk kell a szereplőknek.				
Összehangolt történetek 8	Azt kell elmondaniuk a szereplőknek, ki miben látja a megnyugtató megoldást.	1	3	2	4	5

## ÖSSZEZÉS

A történetmesélés komplex megismerési, illetve ön- és valóságkonstruálási folyamat. Az ismertetett esettel kapcsolatban megfigyelhettük, hogy a történetmesélésben feltárnak az egyes szereplők motivációi, érzelmei, nézetei, emellett a nyolclépéses technika alkalmazása során a szereplők átalakultak, belátták tettük súlyosságát, felelősséget vállaltak, és újratervezték jövőbeli viselkedésüket. A csoportos történetmeséléssel nemcsak a konfliktus megoldásán fáradoztak, hanem megtapasztalták azt a valóságot is, amelyet a történetek által hoztak létre, s amelyben esélyt adtak önmaguknak és egymásnak az újrakezdéshez, a jóvátételhez.

A kommunikáció nem automatizmusként működött. A mediátor irányításával olyan kérdésekre adtak választ a szereplők, amelyek történetté szerveződve létrehozták az átalakulás lehetőségét a kommunikációban részt vevők számára. A történetek nem fenyegették, nem kényszerítették védekezésre őket. Ez csak úgy történhetett meg, hogy a mediátor pedagógus mindvégig alkalmazta és betartatta az „egyértékes szabályát”: tiszteljük a történetet, amelyet a partner létrehozott, legyünk nyitottak arra, amit konstruál.

W. Barnett Pearce és Kimberly A. Pearce szerint az összehangolásra a problémás helyzetekben a dialógus a megfelelő kommunikációs forma, ahogy ez a bemutatott esetben végigkövethető (Pearce–Pearce, 2000): a szereplők folyamatosan dialógusban vannak a mediátorral. Mivel a mediátor ugyanannyi esélyt és lehetőséget biztosít minden szereplőnek a megnyilatkozásra ugyanazon történetek mentén, személye és kommunikációs munkája által (kiemel, összegez, kérdez, pontosít, mélyebb gondolkodásra, reflexióra készít stb.) megvalósítja mindazt, amit David Bohm a dialóguselméletében (Bohm, 2011) és Martin Buber a dialógusetikájában megfogalmaz és általánosan követendő szabálynak tart: a szereplőkkel fel kell függesztetni a saját perspektívájukat (Buber, 1999). Ez azáltal valósul meg, hogy a szereplőknek az összes többi szereplő perspektívájából végig kell hallgatniuk a történeteket. Miközben egymást hallgatják, (végtelenül) nyitottá válnak a másokra (Pearce–Cronen, 2014). A bemutatott eset megoldása az összehangolásnak, az egymásra való nyitottságnak a bizonyítéka.

## Felhasznált irodalom

- BOHM, DAVID (2011): *A dialógusról*, Budapest, SoL Intézet.
- BRUNER, JEROME (1990): *Acts of Meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, [https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner\\_Acts.pdf](https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf) (letöltve: 2022. 02. 08.).
- BRUNER, JEROME (2001): A gondolkodás két formája, in LÁSZLÓ JÁNOS – THOMKA BEÁTA (szerk.): *Narratívák 5. – Narratív pszichológia*, Budapest, Kijarat Kiadó, 27–57.
- BRUNER, JEROME (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*, Budapest, Új Mandátum.
- BRUNER, JEROME – LUCIARELLO, JOAN (1989): Monologues as a narrative recreation of the world, in Nelson, Katherine (szerk.): *Narratives from the Crib*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BUBER, MARTIN (1999): *Én és te*, Budapest, Európa.
- CS. GYÍMESI ÉVA (1992): *Teremtett világ*, Budapest, Pátria.
- DENNETT, DANIEL C. (1991): *Consciousness Explained*, Boston, Little Brown.
- FISHER, WALTER R. (1984): Narration as a human communication paradigm – The case of public moral argument, *Communication Monographs*, 51 (March), 1–18., <http://redmonky.net/utpa/4324/fischer.pdf> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- LÁSZLÓ JÁNOS (2005): *A történetek tudománya – Bevezetés a narratív pszichológiába*, Budapest, Új Mandátum.
- MACINTYRE, ALASDAIR (1999): *Az erény nyomában*, Budapest, Osiris.
- MÍTEV ARIEL ZOLTÁN (2006): Végtelen történet: a narratívelemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban, *Vezetéstudomány*, 37. évfolyam, 2006/10., <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3814/1/vt2006n10p33-41.pdf> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PEARCE, W. BARNETT – CRONEN, VERNON (2003): A jelentés összehangolt szabályozása, in GRIFFIN, EM (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*, Budapest, Harmat, 65–91.
- PEARCE, W. BARNETT – CRONEN, VERNON (2014): Coordinated Management of Meaning (CCM), in GRIFFIN, EM (2014): *A First Look of Communication Theory*, 8th Edition, 67–83., [https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++\(2012\).+A+First+Look+at+Communication+Theory+\(8th+Edition\).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wffPru4Dg](https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++(2012).+A+First+Look+at+Communication+Theory+(8th+Edition).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wffPru4Dg) (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PEARCE, W. BARNETT – PEARCE, KIMBERLY A. (2000): Extending the Theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) through a community dialogue process, *Communication Theory*, 10. évfolyam, 2000/4., 405–423., <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/comt.2000.10.issue-4/issuetoc> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- PLÉH CSABA (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában – Az elbeszélés mint átfogó metateória, *Iskolakultúra*, 22. évfolyam, 2012/3., 3–24.
- PROPP, VLAGYIMIR J. (2005): *A mese morfológiája*, Budapest, Osiris.
- RICŒUR, PAUL (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, Budapest, Osiris.



SARBIN, THEODORE R. (2001): Az elbeszélés mint a lélektan tő-metáforája, in LÁSZLÓ JÁNOS – THOMKA BEÁTA (szerk.): *Narratívák 5. – Narratív pszichológia*, Budapest, Kijárat Kiadó, 59–76.

## The Role of Narratives and Storytelling in Conflict Management

### ABSTRACT

Effective communication requires highly developed communication competence and a coordinated and harmonious operation of its component toolkits. A high level operation of communication skills and abilities is truly an important measure of effectiveness, nevertheless, it fails to guarantee the effectiveness of communication by its own. It is also necessary to possess and use informational cognitive component toolkits, i.e. knowledge, rules, patterns, theories, which contribute to the interpretations of communication behaviour. The present study focuses on the toolkit of informational knowledge, an essentially determining communication theory, the Coordinated Management of Meaning (CMM), a theory developed by Pearce & Cronen. The knowledge, awareness and implementation in practice of this theory gives way to effective communication behaviour, helps recognise, and thus avoid miscommunication. The theorists hold that story telling is the best means of constituting and sustaining the reality surrounding us and of coordinating the participants of communication. The knowledge and the conscious application of story types open up the richest dimensions of cooperation for pedagogical communication.

**KEYWORDS:** reality creation, stories, coordination of meaning, problem solving

**SZŐKE-MILINTE ENIKŐ** | Egyetemi docens, a PPKE VJTK intézetvezetője. A pedagógusképzésben 1998 óta tevékenykedik, hisz a kommunikáció személyiségformáló erejében. Kutatásai a pedagógiai kommunikáció, a digitális pedagógia, a médiapedagógia, illetve az információs és kommunikációs műveltség területén a legjelentősebbek.

RUBOVSKY RITA

# Odüsszeusz vagy Orfeusz?

Válaszúton a magyar közoktatás

---

## ABSZTRAKT

E tanulmány megírásának pillanatában a magyar közoktatás még nem dolgozta fel a globális világvárvány tapasztalatait. A közoktatás irányítói nem tárják fel és nem tematizálják oktatási paradigmatrendszerünk sérülékenységet. A tanulmány történetiségükben vázolja fel az európai iskolarendszer legfőbb ismérveit filozófiai, szerkezeti és tantárgyszabályozási szempontok mentén, és kísérletet tesz néhány olyan diszruptív megoldás megfogalmazására, melyek a jövőben zálogai lehetnek az iskolai műveltségközvetítés ethoszának. A tanulmány célja, hogy megvilágítsa azokat a kitérési pontokat, melyek az egyházi oktatás hagyományában diszruptív megoldásokként kiutat mutathatnak a közoktatás mai válságára.

**KULCSSZAVAK:** tanulási rendszerek, hagyományos és alternatív tanulási formák, diszrupció, egyházi oktatás, műveltségcszerny

---

Ferenc pápa 2017. október 1-jén az alábbi fontos felhívást tette közzé Bolognában az egyetemi világtalálkozózn: „...A tanulás arra való, hogy kérdéseket tegyünk fel magunknak, ne hagyjuk, hogy a banalítás elkábítson, és keressük az élet értelmét. Vissza kell szerezni a jogot, hogy ne uralkodjon rajtunk a sok szirén, melyek ma el akarnak téríteni e kereséstől. Odüsszeusz, hogy ne engedjen a szirének énekének – amellyel azok elvarázsolták a tengerészeket, akik emiatt zátonyra futtatták a hajókat –, az árbóchoz köttette magát, és betömte útítársai fülét. Ezzel szemben Orfeusz, hogy ellen tudjon állni a szirének énekének, valami mást tett: egy szebb dallamot kezdett énekelni, amellyel elbűvölte a sziréneket. Íme, ez a ti nagy feladatotok: a kulturális konzumizmus bénító refrénjeire erőteljes és dinamikus döntésekkel, kereséssel, megismeréssel és osztozással válaszoljatok” (Ferenc pápa, 2017).

Döntés, keresés, megismerés, osztozás. Úgy tűnik, Ferenc pápa egy mondatban ki is jelölte a közoktatás célját és módszertani kereteit. Ebben a tanulmányban az általa felvázolt kép alapján három pillanatfelvételen hívom az olvasókat.

Az Odüsszeusz hazatérését akadályozó mitológikus szörnyek a változó világtól való legmélyebb félelmeink kulturális kódjai.

Először tehát a teljesség igénye nélkül nézzünk rá arra, mely Kharübdiszek és Szkülák eszik meg rendre a közoktatás filozófiai és módszertani vívmányait. Mik azok a nehézségek – esetünkben társadalmi változások –, melyekre nem tud a magyar közoktatás helyes választ adni, melyekbe állandóan beleütköznek a rendszerszemléletű, stratégiai változásokat szorgalmazó kezdeményezések. Mik tehát a diszruptív megoldások akadályai?

„A diszruptiót az olyan megatrendek szülik vagy kényszerítik ki, mint a *technológiai fejlődés, a globalizáció, a demográfiai változások és a környezeti kihívások*. A diszruptív megoldások ezekre válaszolnak, miközben új igényeket teremtenek, és megváltoztatják a fogyasztói viselkedést – állítja Wesley Lebeau, a GDO (Global Disruptive Opportunities befektetési alap) egyik vezető portfóliómenedzsere” (Portfolio, 2018).

A közoktatás diszruptiója nem független a technológiai fejlődés világméretű következményeitől, az ebből fakadó munkaerőpiaci trendek változásaitól és a demográfiai változásoktól sem. Nem lehet azonban a numerikusan leírható változásokat a teljesen átformálódó műveltségisménnyel elválasztani, hiszen a mai közoktatás éppen a tananyagra, a lexikális tudásra alapozott modern műveltségisménnyel, továbbá a hagyományos tanulási módszereket igyekszik lélegeztetőgépen tartani, miközben a tanulók és az őket tanító pedagógusok a motiválatlanság és értetlenség kómájában szenvedik el a változásképtelenséget.

Odüsszeusz füldugói lehet, hogy ideig-óráig megmentik magát a vezetőt a bukástól, de csapatát elveszti, a kötelek által megtartott ellenállás nem a fejlődés szimbóluma. A magyar közoktatás jelen feszültségei nyilván nem írhatók le kizárólag anyagi természetű okokkal. Melyek tehát a magyar közoktatás-irányítás, az iskolavezetés, a pedagógus azon döntései, lépései, melyek látszólag rendet hoznak, valójában azonban csak viaszdugók, kötelek, melyek a haladást figyelmen kívül hagyva leláncolják a társadalmi változásokat?

Végül melyek azok a diszruptív megoldások, melyeket megvalósítva a jövő generációja hitem szerint a mostaninál szebb, új dallamot énekelve győzi le a motiválatlanság, a társadalmi versenyhátrány és az egzisztenciális bizonytalanság kísértéseit?

## **A NEVELÉS CÉLJA: CÉL VAGY MOZGÓ CÉLPONT?**

*A nevelés erkölcsi, értelmi és spirituális tripolaritása az európai hagyományban és jelenben*

Köztudomású, hogy Európa iskolarendszerének, oktatásának és pedagógiai célkitűzéseinek fundamentumát alapvetően az egyházi oktatás teremtette meg. A plébániák és katedrálisok iskoláit, később pedig a szerzetesrendek által alapított, illetve a protestáns kollégiumokat az jellemezte, hogy fenntartók, oktatók, egyházi és világi hatalmasságok, szülők és diákok közösen úgy tekintettek az iskolára, mint olyan intézményre, melynek egyetlen és legfőbb hivatása, hogy kiművelt keresztény hívőket neveljen. Az iskola célja tehát az Eszme volt, s bár e morális cél a gyakorlatban sokszor nehezen volt értelmezhető, a szervezeti és működési szabályzat, valamint a házirend betartásának megkövetelése

a mindennapi szabálykövetés jegyében viszonylag könnyen követhető s főleg megkérdőjelezhetetlen utat mutatott a Cél mint Eszme eléréséhez.

Mindez különösebb alátámasztást nem igényel, mondhatni evidencia az európai eszmetörténetben, érdekességképpen mégis megemlítek két szöveget.

Az egyik, a *Liber manualis* egy egészen korai pedagógiai alapvetés a IX. századból, szerzője bizonyos Dhuoda (másként: Dodana) grófnő. Könyvében tizenhat esztendőös fiához intézi intelmeit: „Kedves Vilmos fiam! [...] Miként a tükör meg szokta mutatni az asszonyoknak a szennyfoltot, amelyet le kell törölniök, s viszont a szépséget is, mellyel itt ezen a világon férjeiknek tetszeni akarnak, úgy kívánom, hogy te, aki annyira el vagy foglalva világi és földi dolgokkal, ezt a könyvet, melyet küldök, gyakran olvasgasd, és az én emlékezetem kedvéért forgasd, mintha tükörbe néznél vagy sakkjátékkal foglalkoznál” (Bondurand, 1926: 311).

A grófnő intelmeiben a műveltség a jellemnevelés eszköze, tükör, mely az emberi jellem tökéletesedését hivatott szolgálni.

A Szent Benedek Iskolák honlapján ezer év elteltével Hardi Titusz OSB főigazgató így köszönti az odalátogatókat: „Iskolánk keresztény, katolikus iskola. Számunkra, alapítók számára ez mély, belső meggyőződésünkből fakad, hogy azt a kincset, ami az evangéliumban rejlik, azt a gazdagságot, amit Jézus Krisztus jelent, a Feltámadásának erejét megmutassuk a hozzánk érkezőknek. Megmutatjuk, felmutatjuk – kötelezővé azonban senkinek se tesszük, hiszen ehhez csakis egy belső döntéssel lehet csatlakozni. Tehát egy belső nyitottságot várunk el a hozzánk érkező diáktól, aki szabadon dönt arról, hogyan fog viszonyulni az evangélium örömhíréhez” (Hardi).

Az egyház nagy nevelői kezdettől fogva Isten képmását látják az emberben, legyen szó bármilyen kisgyermekről vagy serdülőről, és saját szerepüknek azt tartják, hogy a kereszténység értékei mentén elvezessék a rájuk bízottakat ahhoz, hogy beteljesíthessék hivatásukat. Minél erősebb ugyanis az emberben a vágy, hogy dolga legyen a földön, minél erősebben látja, hogy mi a hivatása, annál szabadabb. Ezt a szabadságot érinti a IX. század nevelési eszménye, és az egyházi oktatás máig ebbe az irányba mutat. A nevelés erkölcsi, értelmi és spirituális tripolaritása a belső szabadság megteremtését szolgálja.

A francia felvilágosodás eszmerendszerében fogalmazódik meg az, hogy a nevelés célja nem világnézeti, nincs mindenekfeletti morális célja, hanem a nevelés célja magának az embernek a tökéletessége. Nincs felsőbb viszonyítási pont.

Az ideális nevelés célját így írja le Rousseau: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti majd, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz” (Rousseau, 1978: 16).

A gyermek hibái Rousseau szerint tehát nem az egyéniségéből fakadnak – hiszen „minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből” –, hanem társadalmi jellegűek, ezért a nevelésről szóló művének főszereplőjét, Emilt a várostól és a civilizációtól távol,

falun kell fölnevelni. Ne ismerje a parancsolgatást, a kíváncsiszkodást, a színlelést, egyszóval mindazt, ami az emberek közötti egyenlőtlenség következménye. Ezzel a módszerrel kell megalapozni a gyermekben azt az erkölcsöt, amely ha elterjed, boldoggá teheti az egész emberiséget (Pukánszky–Németh, 1996, 7.1).

Kant így viszi tovább a gondolatmenetet: „Cselekedj úgy – szól sokat idézett tanítása a kategorikus imperatívuszról –, hogy akaratom maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgáljon.” A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk” (Pukánszky–Németh, 1996, 8.2).

Így tehát többek közt Kant és Rousseau szellemi örökségéből születik meg az egyházi mellé – vagy annak helyébe – a világi oktatás. S bár a XIX. századtól egyre inkább függetlenedik az egyházaktól, a mindenki által elfogadott morális cél, az emberi tökéletességre való állandó törekvés megmarad. A Cél stabil, biztonságot ad, viszonyulni lehet hozzá. A polgári demokrácia szabályai és az évezredes nyugati kultúra műveltségelemei a világnézeti iskolától függetlenül is meghatározzák, behatárolják az európai iskolarendszer szerkezetét, tartalmát, tanterveit, felsőoktatási felvételi rendszerét.

A modern európai ember műveltségeszménye a XX. század utolsó harmadáig tehát ötvözi

- a keresztény nevelésfilozófia alapjait,
- a felvilágosodás egalitárius eszményét
- és az európai középosztály nyelvének, kódrendszerének hermeneutikai elemeit, melyek az e tanulmány elején is fellelhető Szküllá- és Kharübdisz-metáforától a damaszki ut jelentésén át Tatjana leveléig vagy Csehov híres Ványuska-paródiájáig terjedhetnek – megengedve a nemzeti szubkultúrák sajátosságait.

*A hagyományos nevelésfilozófia és oktatási rendszer találkozása korunk hatásmechanizmusáival*  
Az utóbbi évtizedekben a nyugati típusú európai oktatáson alapuló közoktatásunknak több irányból érkező, igen erőteljes hatásmechanizmusoknak kell megfelelnie. Ezek természetesen egymás részei, nem tárgyalhatók önmagukban:

- a nyugati világ amerikanizálódása;
- a vállalati kultúra mindent meghatározó terjedése;

---

Az egyház nagy nevelői kezdettől fogva Isten kép-mását látják az emberben, legyen szó bármilyen kis-gyermekről vagy serdülőőről, és saját szerepüknek azt tartják, hogy a kereszténység értékei mentén elvezessék a rájuk bízottakat ahhoz, hogy beteljesíthessék hivatásukat.

---

- a felvilágosodás egalitárius eszményképének megkérdőjelezése;
- a hagyományos közmegegyezésen alapuló, főként humanoid európai műveltségkánon dekonstrukciója a digitech és edtech innovációk, továbbá a nemformális oktatás fényében;
- a fentiekből fakadóan a hagyományos, tantervalapú és formális oktatáson felépülő iskolarendszer immánensen hordozza a társadalmi kirekesztettséget.

A közoktatás mint ágazat társadalmi, erkölcsi és anyagi megbecsülésének hiánya nem megatrend, hanem nemzetstratégiai kérdés, bár meglehetősen befolyásolja hazánkban a diszrupciós megoldásokra való képtelenséget.

#### *A nyugati világ amerikanizálódása*

Az európai kultúrában a hagyományos értelemben vett művelt ember és az értelmiség fogalma összekapcsolódik. A kultúra standardjai elválnak a pénz, a mindennapok gyakorlata, a bürokrácia, azaz a haszonelvűség fogalmától, ezekben nem értelmezhetők és nem is értelmezendők.

Molnár Tamás így ír erről: „Az európaiak szerint a kultúra az intellektuális és spirituális alkotás legmagasabb kifejeződése, amelynek szinte vallásos hódolat jár. Fölötte áll egyéneknek és osztályoknak, olyan, akár egy isteni üzenet az emberhez” (Molnár, 2006).

Nem csoda tehát, ha a tanterv, a tantárgyi szabályozás és a kimeneti mérések felelősei és maga a pedagógustársadalom is kétségbeesetten vergődnek az eltűnőfélben lévő hagyományos műveltségeszmény és a valóság között. Az utóbbi években gimnazistává, illetve egyetemistává vált fiatalság számára ugyanis az a tudástár, melynek elemei egykoron a művelt Európát alkották, már nem motiváló, igazából nem is létezik. A társadalmi és nemzeti emlékezet elemei megváltoztak, lassanként a médiából és a politikai közbeszédből is kihullanak ezek reminiscenciái, az ezekre való konnotatív utalások a tanulók részéről reakció nélkül maradnak.

Az európai fiatalság számára már nem válik szét a szórakozás, a művelődés, a számukra eleven és értelmezhető társadalmi kérdések tematizálása. A környezetvédelem, a reklám, a start-upcégek együttműködésen alapuló világa, a közös sporttevékenység vagy az önkéntes munka átlépte a kultúra hagyományos fogalmi kereteit. Már nem az számít kulturálnak, aki rendelkezik egy közös lexikai tudáson alapuló passzív ismerethalmazzal, melyet intelligensen csillogtat, hanem az, aki aktívan részt vesz internetes, vállalati vagy más témaközösségeinek pluralitásában. Az egészséges élet, a közösségi oldalak témacsoportjai, az iskola, az óvoda vagy a templom körül kialakuló témaközösségek, a kutyasétáltatás, a hasonló traumákkal küzdők, a kisebbségek identitásvezérelt témacsoportjai folyamatos tartalommegosztást kínálnak a csatlakozók számára, megkövetelve a témához kapcsolódó, sokszor felszínes, kiterjedtségében mégis széles ismeretanyagot, tolvajnyelvet, szakzsargont, a csoporthoz tartozás klasszikus eszközeit.

„Az amerikaiak számára a kultúra az, amit az emberek abban a folyamatban csinálnak, amelynek során életüket élhetőbbé, kielégítőbbé és hasznosabbá, szabadidejüket

pedig játékszerűbbé igyekeznek tenni” – írja fentebb már említett munkájában Molnár Tamás.

Látnunk kell, hogy amikor a középiskolások a témazárójukra való készülés helyett koreaiul tanulnak, a kisiskolások geometriaóra helyett mincraftoznak, az egyetemisták pedig Erasmus-ösztöndíjakkal élnek túl jószereivel életidegen szigorlataikat, valójában önmagukban ütköztetik az amerikai és az európai kultúrát. Amíg ugyanis a nyugati kultúra s annak alapja, így az oktatás intézményrendszerének és tartalmának is alapköve hagyományosan egy mindenki által elfogadott Eszme, posztulátum, addig amerikai mintára egyre inkább új hatalmi ágak, uradalmak jönnek létre: áruházláncok, közvélemény-kutató intézetek, ad hoc értelmiségi csoportosulások, médiabirodalmak, mindenki felett álló véleményvezér értelmiségi, kutatóintézetek. Közös tulajdonságuk, hogy a piac irányítja működésüket. Ennek megfelelően mindenki, aki részt vesz a működésükben, az eddig megszokott stabil Cél helyett „mozgó célpontot” követ, hiszen a piac napról napra változik. Szélsőséges allegóriája ennek a működésnek a tőzsde vagy a GPS. Újratervezni az útvonalat – napról napra, percről percre: ez a plázák, az autógyártás, a műszaki és vegyi kutatások vagy éppen a politikai think tank intézetek működési mechanizmusa. Hiszen nem lehet tudni, hogy mikor, melyik percben fedeznek fel valamit, ki mikor nyilatkozik valamiről, ami megváltoztatja a piacokat, melyek „érzékenyen reagálnak” egy-egy államtitkár vagy egy hitelminősítő szaktanácsadó bejelentésére. Ebből az is következik, hogy az a jó vezető, illetve az a jó tartalomszolgáltató, aki/amely e folyamatos változásokat állandóan követni tudja, reagál rájuk, s végül megbízói megelégedésére eredményt mutat fel.

A fenti „új”, elsősorban az Újvilágból importált működési mechanizmus ugyan szervesen vállalati, piacközpontú és profitorientált valóság, de jól látható, hogy a társadalom minden szegmensére hat, így nagymértékben meghatározza az oktatás szervezeti és tartalmi részeit is:

- az iskola tanítványképét;
- az iskola mint intézmény küldetésstudatát;
- az átadott tudás tartalmát;
- az iskola szervezeti és működési rendjét;
- az iskolai vezetők munkakörét.

Így történt, hogy az elmúlt évtizedben Magyarországon is egyre projektközpontúbbá váltak az iskolák, nem kis erőfeszítések közepette ragaszkodva ahhoz, hogy mindeközben teljesítsék eredeti posztulátumukat, hogy művelt emberfők, jó hazafiak, derék polgárok hagyják el az iskolapadokat.

Az európai uniós pályázati rendszer, mely alapl működést nem, csak projektet támogat, ezt napról napra erősíti. Ebben a működésben a „mozgó célpont” a meghatározó, hiszen a projektek, az unió által meghatározott preferenciák, az emlékévek stb. változnak, nem beszélve a „küldő piacról”, a gyermekes családokról, amelyek egyre inkább maguk is a média, a folytonosan változó munkahelyeik, az árleszállítások és a tömeges

turizmus kínálatának mozgó célpontjaira függesztik tekintetüket, akaratlanul is hasonló működést várva el az iskolától.

Így lesz az iskolaigazgató maga is lassanként menedzser, s így vándorol át a vállalati működés a tőle egyébként idegen iskolai működésbe.

## MEGOLDÁSKERESÉSEK, VÁLASZOK: ALTERNATÍV ISKOLA?

*Történeti ív: az első személyiségközpontú oktatási intézmények egyházi iskolák*

Fontos leszögezni, hogy a gyermekközpontú, személyiségközpontú oktatás első, majdnem utópikus szerveződéseit a történelmi egyházak teremtették meg. A XIX. században ugyanis az északkeleti Európában megteremtődő európai oktatási rendszer az erőfeszítés polgári értékrendjét támogatja, és alapvetően a piac diktálta versenyszellem jegyében nevel. A verseny mindennél előbbre való. A verseny egyenlőségét a mindenki által elérhető, a munkaerőpiac diktálta iskolarendszer biztosítja. A központosított tantervszabályozás, a kimeneti mérések és bizonyítványok egyenlőségét és tisztaságát úgy biztosítja az állam, hogy mind a lexikai tudás, mind a tanuló magatartásának szabályozása teljesen érzelemmentes, a tanuló személyisége és egyéni igényei nem be-

folyásolhatják a verseny tisztaságát. A népiskolák, szakiskolák, gimnáziumok esélyegyenlőséget kínálnak, de nem a versenyből kimaradtak vagy leszakadtak szempontjai a mérvadók.

Nem véletlen, hogy a gombamód szaporodó katolikus iskolák egy jelentős része a szélen, a társadalom peremén állókat célozza meg, így tesznek például az iskolanővérek népiskolái, így karolják fel a bencések, piaristák a nehéz sorsú gyerekeket,

más elit katolikus főgimnáziumok a szabadkőművesség virágzása közepette pedig olyan iskolákat hoznak létre, amelyekben az északkeleti és a normakövetés a bevezetőben felvázolt keresztény pedagógia eszközei csupán, ám nem ezek a végső értékek.

Az iskolanővérek alapítója, Gerhardinger Terézia anyja így rendelkezik rendje területéről:

„A munkatér, melyre az Úr a szegény iskolanővéreket mint munkatársait küldi, általában: a tanító- és nevelőintézetek iskolaköteles vagy nem iskolaköteles gyermekek számára, tehát különféle iskolák, nevelőintézetek, árvaházak, gyermek- vagy ifjúsági otthonok, menhelyek, óvodák és gondozóintézetek... A szegény iskolanővérek mindegyikük szegény gyermekekkel foglalkoznak, legyenek bár azok földi javakban, tehetőségben vagy jóakarásban szegények...” (Ivanics, 2020: 2).

Bosco Szent János a XIX. század folyamán gyermekek ezreiről gondoskodott szemléletében újszerű megoldásaival. Ő a gyerekekben már nem kicsinyített felnőtteket látott, így legfontosabb módszerének a családi szeretet iskolai légkörbe való átültetése számított. A nevelő és a diákok közti, mindenkor bizalmi kapcsolat kialakításán fáradozott,

---

Így lesz az iskolaigazgató maga is lassanként menedzser, s így vándorol át a vállalati működés a tőle egyébként idegen iskolai működésbe.

---



miközben az iskolai tevékenységbe egyszerre építette be az önfelelt szórakozást biztosító játékokat és a tanműhelyekben zajló, munkára nevelő tevékenységeket. A testi fenyítés mind a szaléziaknál, mind az iskolanővéreknél szigorúan tilos volt.

Szabóky Adolf piaristát, aki 1856-ben megalapította a Pesti Katolikus Legényegyletet, a magyar iparosság apostolának nevezték. Az egyletben a szakterületi és a szellemi önképzés kifejlesztésére előadásokat és felolvasásokat rendeztek bemutatókkal, a társas érintkezés előmozdítására és csiszolására pedig összejöveteleket és megbeszéléseket tartottak (Balanyi, 1942).

Nos, Terézia anya munkásságát a bajor kormány tiltotta be, Don Bosco gyermekközpontúsága pedig a formálódó ipari társadalom tőkéseinek volt ellenszenves, de még a kialakuló egységes olasz állam is akadályozó tényezőt látott benne.

A katolikus iskolák többsége tehát, igazodva a társadalom polgári normáihoz és elvárásaihoz, tiszteletben tartva az adott ország tanügyi törvényeit, mégiscsak meghirdette máig hatással bíró személyiségközpontú, gyermekközpontú pedagógiáját, hiszen számára az ember nem csupán a piac majdani szereplője, hanem Isten teremtett képmása.

Az európai közbeszédben azonban alternatív iskolának kizárólag a XX. századi reformpedagógiai irányzatokat hívjuk. Key, Montessori, Steiner és más reformpedagógusok a felvilágosodás eszmei alapjain, Rousseau embereszményéből indultak ki, azonban valójában a XIX. században gyökerező liberális versenyszemléletet kérdőjelezték meg, és a személy egyedi gazdagságát tették a pedagógia tárgyává.

Sajátos, hogy miközben a katolikus oktatás spirituális alapon valósította meg a későbbi reformpedagógia gyakorlatait – művészeti kompetenciák, drámakörök, kézműveség, a testedzés kultusza stb. –, ezt nem csupán az európai oktatáskutatók nem tematizálták, de a XX–XXI. századi katolikus kognitív emlékezetből is kiesett.

Komoly baj ez, hiszen a mai magyar katolikus közoktatási gyakorlatban ez lenne az egyetlen válasz, amely a saját gyökereinkben rejlik, amely igazi megoldást kínálhat az elbizonytalanodott iskolai nevelésre. Mindaddig, amíg a katolikus iskolák önkéntelenül is alapvetően teozófiai, természetelvű pedagógiákat követnek – nem kisebbitve a Waldorf-, a rogersi vagy a Montessori-pedagógia értékét és történelmi jelentőségét –, nem fogják megtalálni saját hitelességüket. S mindaddig, amíg a katolikus iskolák a háború előtti és a későbbi szocializmus iskolamodelljeit kívánják leképezni, nem fognak válaszolni a mai diákság világára.

## **DISZRUPTÍV MEGOLDÁSI JAVASLATOK A SZEMÉLYISÉGGÖZPONTÚ KATOLIKUS OKTATÁSI-NEVELÉSI HAGYOMÁNY FÉNYÉBEN – AVAGY ORFEUSZ ÉNEKE**

1. Az iskola helyének kijelölése a társadalomban. Szembenézés azzal, hogy a mai magyar általános iskolák gyermekmegőrző és szociális, a középiskolák többségének pedig devianciaelhárító szerepét fel kell váltania a személyes fejlesztést mindenekfelett prioritásként kezelő oktatásnak.

2. Széles körű társadalmi elfogadottságon alapuló nemzeti műveltségcsomag megfogalmazása, felülemelkedve a nemzeti romantikus és funkcionális vállalati műveltség iszapharcán.
3. Az iskolai műveltségközvetítés narratíváinak újragondolása, elszakadás az anakronisztikus nemzeti tudásbázisalapú tantervtől.
4. A tantervközpontú oktatás felváltása egyénileg vezetett, projektalapú pedagógiai programokkal.
5. A pedagógusszerep mentorként értelmezése, az iskolai egyéni fejlesztés kidolgozása a közoktatás minden fokán.
6. A formális és nemformális tanulás rendszerbe integrálása a műveltségközvetítés nyilvános tereinek bevonásával. Ezek beemelése az iskolai oktatás alatti mérésekbe és a kimeneti mérésekbe.

Jelenleg azonban a minden felett álló, leadandó tananyag képtelensége, a bemeneti és kimeneti mérések égbekiáltó társadalmi igazságtalanságot hordozó szelekciós mechanizmusa motiválatlan és deviáns fiatalságot, kiégett pedagógusok tömkelegét termeli ki. A szűk elit, amely családi háttere vagy különleges belső motivációja folytán megtartja lelkesedését, egyre inkább a nemformális árnyékoktatás fedezékébe menekül (Setényi, 2020), a Nemzeti Ifjúsági Tanács, a Milestone Intézet, az egyetemek juniorprogramjai stb. széles kínálatot nyújtanak ehhez.

Meggyőződésem, hogy a modern információáramlás és a mai munkaerőpiaci térkép korszakában nem tartható fenn az a társadalomszerkezet, melyben a széles tudatlan tömegekhez egy szűk eliten keresztül jut el a világ értelmezése.

Amennyiben a jövő műveltségcsomagja és az ebből fakadó műveltségközvetítés nem interpretatív, nem teszi érdekeltté a tanulót abban, hogy elsajátítsa és élvezze a tanulást, annyiban a mélyszegénységben élő, hátrányos helyzetű gyermek ugyanúgy, mint a tehetséggondozó gimnáziumban tanuló fiatal az internet és a közösségi oldalak ellenőrizetlen információáramlásába menekül a formális tanulás kereteinek kilátástalanságából. Jelenleg a kötelező tanterv és a szülői elvárások szorításában alulfizetett, heroikus pedagógusok „lopott időkből” tartott szakkörei, versenyfelkészítő foglalkozásai, közös esti színházlátogatásai vagy személyes beszélgetéseik tanítványaikkal olyan helyzetmentést jelentenek, amely erkölcsstelen és nem fenntartható gyakorlat.

Tényleges szerkezeti változás és a tantárgyi szabályozók felülvizsgálata híján nem mentik meg a magyar társadalmat sem az elhivatott, szakmailag kiváló pedagógusok, sem az alternatív iskolák, de azok az egyházi iskolák sem, melyek hagyományaiknak megfelelően megpróbálják érvényesíteni a fenti elveket.

## Felhasznált irodalom

- BALANYI GYÖRGY (szerk.) (1942): *Magyar piaristák a XIX. és XX. században*, Budapest, Szent István Társulat.
- BONDURAND, EDOUARD (szerk.) (1926): *Le Manuel de Dhuoda (843)*, in DR. FINÁCZY ERNŐ: *A középkori nevelés története*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 311.
- FERENC PÁPA (2017): Beszéd az egyetemistákkal és az egyetemi világgal való találkozásokor Bolognában a Szent Domonkos téren (2017. október 1.), AAS 109 (2017), 1115.
- HARDI TITUSZ OSB: *Főigazgatói köszöntés*, <http://szbi.hu/foigazgatoi-koszontes-2/> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- IVANICS M. ANDREA SSND (2020): *Maria Theresia von Jesu, az SSND alapítója*, <https://www.iskolanoverek.hu/sites/default/files/2020-01/Maria%20Theresia%20von%20Jesu%2C%20az%20SSND%20alap%C3%ADt%C3%B3ja.pdf>, 13. (letöltve: 2022. 02. 23.).
- MOLNÁR TAMÁS (2006): Az amerikanizált Európa, in UŐ: *Az atlanti kultúra kibontakozása*, Budapest, Kairosz.
- PORTFOLIO (2018): Bolygónk jövője, digitális gazdaság: a diszrupció dimenziói, *Portfolio.hu*, 2018. 10. 08., <https://www.portfolio.hu/premium/20181008/bolygonk-jovoje-digitalis-gazdasag-a-diszrupcio-dimenziói-298330#> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS (2001): *Neveléstörténet*, <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1978): *Emil vagy a nevelésről*, Budapest, Tankönyvkiadó.
- SETÉNYI JÁNOS (2008): A tradicionális tanulásról, *Pedagógiai folyóiratok 2008/2*, [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article\\_attachments/setenyi\\_j\\_08\\_02.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/setenyi_j_08_02.pdf) (letöltve: 2022. 02. 23.).
- SETÉNYI JÁNOS (2020): Az „árnyékkoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig, *Educatio*, 29. évfolyam, 2020/2., 261–278.

## Odysseus or Orpheus? Hungarian public education at a crossroads

### ABSTRACT

At the time of writing this study, Hungarian public education has not yet elaborated the experiences of the global pandemic. The local and national leaders of public education do not deal with the inability of our school system. The study outlines the main characteristics of the European school system based on various aspects like philosophical, structural and subject regulation. The aim of this study is to illuminate the breakout points which are traditionally disruptive points in church education and may show the solution in today's crisis in public education.

**KEYWORDS:** learning systems, traditional and alternative forms of learning, disruption, church education, literacy

**RUBOVSKY RITA** | A Patrona Hungariae Katolikus Iskolaközpont főigazgatója. A József Attila Tudományegyetem magyar–francia és összehasonlító irodalom szakán végzett. A Hungarofest ügyvezető igazgatójaként számos hazai és nemzetközi fesztivált vezetett. A 72 Tanítvány Mozgalom pedagógiai műhelyének vezetője, a Gaudeamus pedagógiai portál főszerkesztője.

KAPOSI JÓZSEF

# Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól

---

## ABSZTRAKT

A tanulmány a változó történelemtanítás jellegzetességeit döntően a központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be. Az elmúlt évtizedek jelentős modernizációs törekvései a tartalmi dokumentumokban (tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. A változások a tananyagtartalmak hangsúlyainak változásaiban és a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. Az írás arra is rámutat, hogy a központilag menedzselt tartalmi, módszertani reformok nem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható és minőségi eredményeket hazánkban, és a jövő feladata a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amely a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános párbeszédét, a közélet demokratikus elköteleződését igényli. A tanulmány arra is felhívja a figyelmet, hogy az eredményes reformintézkedések nem nélkülözhetik a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását, valamint a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

**Kulcsszavak:** tartalmi szabályozás, tantervek, vizsgakövetelmények, központi és helyi szabályozás, szakmai autonómia, történelmi műveltség, tartalmi kánon, kompetenciaalapú oktatás, kulcskompetenciák, történelmi gondolkodás

---

Néhány évvel ezelőtt egy konferencián szürreálisnak neveztem a hazai történelem-oktatást, mondván, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat terén a különböző történelmi idősíkok jellemzői egymásra csúsztak, és ezek a sokszor egymásnak is ellentmondó jelenségek párhuzamosan funkcionálnak (Kaposi, 2020). Számba venni is nehéz az elmúlt évtizedekben a történelemtanításra ható különböző ingamozgásokat. Például monopolisztikus és multiperspektivikus megközelítés, a kizárólag győztesekre és vesztesekre fókuszáló látásmód, az alattvalói engedelmességre és a civil állampolgári magatartásra nevelő szemlélet érvényesülése. Vagy a komplex társadalomtudományi és

szűkebb történettudományi nézőpont alkalmazása, a tartalomtudás és kompetenciaalapú tudás, továbbá a történelmi ismeretek megtanítására és a történelmi gondolkodás fejlesztésére koncentrálnó stratégia alkalmazását kell a pedagógiai munka előterébe állítani. A mindennapi gyakorlat ehhez igazodóan rendkívül sokszínű és változatos, miként a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalomban megfogalmazott gondolatok is.

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek szinte mindegyike összefügg a társadalmak változó emlékezetpolitikájával, a globális világ kihívásaival (Popp, 2021), a tudásgazdaság térnyerésével, az élethosszig tartó tanulás paradigmájával és a digitalizáció erőteljes térhódításával. Az utóbbi években előtérbe került a tudományosan alátámasztott és a dilettáns megközelítések „egyenrangúsítása”, amely a digitális közösségi platformok népszerűségével függ össze (Benziger, 2017; Wineburg, 2001). A legfrissebb történelemdidaktikai kutatások középpontjában világszerte a kulcskompetenciák, a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a történelmi kulcsfogalmak (Stradling, 2001), a narratív készségek, a multiperspektivikus látás és elemzőkészség, az adaptálható értelmezési keretrendszer (Lee, 2004), illetve a történelmi gondolkodás kialakításának kérdésköre áll (Levesque–Croteau, 2020). Az is megfogalmazódott, hogy az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, és alakíthatók ki a demokratikus attitűdök (Chapman, 2021). A globális kihívásokra az OECD Learning Compass 2030 képességeket meghatározó dokumentuma a transzformatív kompetenciák (*transformative competences*) fejlesztésének jelentőségét adja válaszként, amelyek közül az értéktelermést (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítását (*reconciling tensions and dilemmas*) és a felelősségvállalást (*taking responsibility*) jelöli meg legfontosabbnak. A nemzetközi trendekből egyértelműen kirajzolódik az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése, amelynek oka többek között a demokratikus

---

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók.

---

struktúrákba vetett hit megkérdőjelezése és az aktív állampolgári részvétel csökkenése (OECD, 2019). A történelemtanítás nemzetközi és hazai képe ezért különböző perspektívákból vizsgálva más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé, miként a konkrét valóságon túlmutatató úgynevezett szürreális alkotásoké.

Jelen tanulmány a hazai történelemtanítás változásait döntően az állami, központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be. Terjedelmi okokból nem tér ki a – tartalmi szabályozók változásait szükségszerűen követő – tankönyvek és tanárképzés, illetve a továbbképzés területeire. Nem érinti azt az alapkérdést, hogy miként változott az elmúlt évtizedekben a diákok történelem

tantárgyhoz való hozzáállása; hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak. Ennek oka rendkívül prózai, ugyanis átfogó és idősoros felmérések hiányában tudományos megalapozottságú válasz nem adható e kérdésekre. Hasonló okok – az átfogó felmérések és az ezekből származó adatok hiánya – indokolják, hogy a történelemtanítási gyakorlat bemutatása is hiányos. Azt persze tudjuk, hogy párhuzamosan van jelen a hagyományos tanári előadáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdeve kifejtő módszer, valamint a modernnek tartott tevékenység- és élményközpontú, projekt munkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A legújabb – nem reprezentatív – felmérések azt mutatják, hogy e területen nagyon differenciált képpel találkozhatunk (Kamp, 2015). A tanórákon továbbra is meghatározó módon van jelen a frontális, diktáláson alapuló módszer. Bár az elmúlt évtizedek során a tanárok munkájában csökkent a pusztán az információk átadására fordított idő, nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, és megjelent a multiperspektivikus megközelítés, az úgynevezett pedagógiai kultúráváltás a mindennapi gyakorlatban nem vált általánossá (F. Dárdai-Kaposi, 2021).

Hazánkban az elmúlt évtized tartalmi szabályozási folyamata, a kiadott központi dokumentumok (tantervek, vizsgakövetelmények) jól szemléltetik a különböző nézőpontok egyidejűségét, a szabályozási inga mozgását, a tartalmi kánonok párhuzamosságát, az egymásra csúszott szemléleti „tér- és idősíkokat”. Az elmúlt három évtizedben hatszor módosultak a központi tantervi előírások és ebből következően a tankönyvek, illetve háromszor a tanári képzésekre vonatkozó előírások.

Jelen írás a 2010 utáni tartalmi szabályozók változásait mutatja be – szándéka szerint neutrálisan, adatokra támaszkodóan, noha a szerző nemegyszer személyesen is részese volt a folyamatoknak. Az elmúlt közel másfél évtizedben az oktatáspolitikai kétszer is (2010–2013, 2016–2021) nekifogott átfogó tantervi reformoknak. Az írás e folyamatok történelemtanításra vonatkozó tendenciáit veszi számba és próbálja értelmezni, kontextualizálni.

A 2012-ben elfogadott NAT a kilencvenes évek közepétől gyakorlattá vált kétpólusú (központi, helyi) és háromszintű (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) szabályozási keretrendszerben készült. Így az 1995-ben elfogadott NAT egy változataként értelmezhető. Szabályozási logikáját, szemléletét és szerkezetét azok az alapelvek határozták meg, amelyek az 1988 és 1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Magtantervtípusú (*core curriculum*) dokumentum, amelyben a fejlesztési célok, feladatok és tartalmak műveltségterületekbe rendeződve jelentek meg. Felépítése független volt a különböző iskola-típusoktól, az iskolaszakaszokra fókuszált (1–4., 5–8., 9–12.), nem tartalmazott kötelező tantervi órahálót. Implementációját, iskolai alkalmazását az önálló funkciójú kerettantervek tették lehetővé. Szemléletmódja a diákok fejlesztésére és nem a feldolgozandó tartalmakra koncentrált. Készítése időszakában – a korábbi változatoktól eltérően – dominánsan érvényesült az a szemlélet, hogy a „globalizált világban a helyi identitások fel-

értékelődnek”. Szükség van tehát a „»közös kulturális nyelv« megismerésére, valamint a nemzedékek közötti párbeszédet lehetővé tevő kódrendszer átörökítésére” (Schecker–Parchmann, 2007: 150), mert ez biztosítja a közösségi identitások tovább élését.

A történelemtanításra vonatkozó előírások az „Ember és társadalom” műveltségterület részeként jelentek meg, amely az erkölcsstan, az etika, a hon- és népismeret, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek mellett a filozófia tantárgyat is magában foglalta. A műveltségterület egésze integrált és komplex (Kinyó Molnár, 2012) társadalomtudományi szemléletet tükrözött, így megfelelt a „*civic education*”-nek is nevezett nemzetközi standardnak. A NAT műveltségterületi anyagát a történetiség mint rendezőelv fogta keretbe. A társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosított. A műveltségterületen belül a történelem hagyományos tartalmai kiegészültek a társadalmi és állampolgári ismeretekkel. A tantárgy tanítására vonatkozó műveltségterületi előírások megjelenítették a múlt feldolgozásának többnézőpontúságát, történelemszemlélete, tartalmi megközelítése az 1990-es években kialakult közmegegyezésre támaszkodott, melynek háttérében az MTA támogatásával készült *Magyarok Európában (1990)* című könyvsorozat és az ez alapján készült *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához (1993)* kiadvány állt. A műveltségterület képviselte a narratív szemléletmódot, a kritikai gondolkodás érvényesülését, és hangsúlyosan megjelent benne a demokratikus gondolkodásmód és attitűdök fejlesztése is. A műveltségterületi anyag a 2003-as változathoz képest, a koncentrikusan, de más szinten ismétlődő tevékenységek átlátható jelölése révén egyszerűsítette a fejlesztési követelményeket. Hangsúlyozta a történelmi gondolkodás fejlesztését: „...a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával” (NAT, 2012). E törekvést szolgálta a különböző típusú (értelmező és tartalmi) kulcsfogalmak megjelenése (Kojanitz, 2014). Az úgynevezett ismétlődő/hosszmetsetszeti témák pedig az értelemgazdag tanulást (*meaningful learning*) kívánták előtérbe állítani azáltal, hogy a különböző történelmi korok jelenségeit a tematikai összerendezés nyomán egymással összehasonlíthatóvá teszik. A kronológiai elrendezés mellett megjelenő tematikai megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a hagyományos történelemoktatás során „láthatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetben lévők, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint az ökológiai, fenntarthatósági nézőpontok is érvényesüljenek. Továbbá sor kerülhetett arra, hogy a hagyományos kronologikus felépítés helyett a történelemoktatás új szemléletű, tematikus tananyag-elrendezésének kipróbálása kapjon lehetőséget (Kaposi, 2018).

A 2013-as kerettantervek – mivel a helyi tantervek könnyített adaptálását kívánták szolgálni – óhatatlanul szűkítették a helyi döntések mozgásterét. A szükségesnél és a kelleténél részletesebb és merev módon szabályozták az intézménytípusok és a műveltségterületek anyagát. Bevezetésük is gyorsított volt, s noha tartalmaztak szakmailag előremu-



tató elemeket is, nem találkoztak a pedagógiai szakmai közvélemény elvárásaival. Ebben döntő szerepe volt az időszükének (a NAT megjelenése után hat hónap), amely nem tette lehetővé a sok-sok egyeztetést kívánó szakmai konszenzusok kialakítását. Gondot jelentett a folyamatot koordináló minisztériumi háttérintézmény (OFI) korlátozott mozgásterre, ingatag szervezeti-finanszírozási helyzete, valamint a felsőoktatási képzési pozícióikat is féltő és leginkább a tartalmi tudást preferáló tudományos, szaktárgyi lobbik erős érdekérvényesítése. A közműveltségi tartalmakban a tantárgyi témák, adatok csökkentése helyett inkább a számszerű növekedés valósult meg. Ennek ellenére, mivel a kerettantervek differenciáltak, minden iskolatípusra, képzési formára készültek, iskolai adaptációjuk a legtöbbször nem jelentett áthidalhatatlan feladatot, még az alternatív programú iskolák számára sem. A kerettantervek szakmailag előremutató elemei közül kiemelhető az egységes műveltségterületi struktúra, a kétéves szakaszhatárok alkalmazása, a konstruktivista pedagógia érvényesülésére utaló *Előzetes tudás* rovat megjelenése, továbbá a *Fejlesztés várt eredményei* rovat szemléletmódja, amely a döntően leíró típusú tantervektől a követelménytípusú úgynevezett standardok irányába mutatott.

A történelem tantárgyi kerettantervek legvitatottabb kérdése a korszakhatárok megváltozásához kapcsolódott. Számos pedagógus nehezményezte, hogy az utolsó tanítási év a második világháború utáni időszakkal indul, így a jelenkori történelem túlzottan felértékelődik, és a korábbi korok döntő fontosságú jelenségei nem kapnak kellő hangsúlyt. Az a jogos felvetés is megjelent, hogy az első két évfolyam anyaga túlzottan zsúfoltá vált, és hangsúlyos témák, mint például a reformkor és az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc a 6. és 10. évfolyamokon a tanév végére került. Az is kritika tárgyát jelentette, hogy a tantervekben, ha nem is nagymértékben, de nőtt a lexikai adatok, különösképpen a fogalmak száma. Ezért sok pedagógus szerint – ha a történelmi gondolkodás fejlesztésének és hangsúlyos céljainak is meg akart felelni – a tantervek anyaga feldolgozhatatlanná vált.

1. táblázat: A 2000-es évekbeli és a 2012-es nyolcosztályos általános iskolai és a négyosztályos középiskolai történelmi kerettantervek korszakhatárai évfolyamonként (saját szerkesztés)

Korábbi kerettantervek (2000, 2003, 2007)		2012-es kerettanterv	
Tananyag (egyetemes/magyar)		Tananyag (egyetemes/magyar)	
5. Az ókor vége / a magyar honfoglalás	9. Az első ezredforduló / a magyar államalapítás	5. A középkor vége / az Árpád-kor vége	9. A középkor vége / 1490-ig
6. A XVIII. század elejéig / a szatmári béke	10. A kora újkor 1721-ig / a szatmári béke	6. A kora újkor / 1849-ig	10. A kora újkor / 1849-ig
7. Az első világháború vége	11. Az első világháború kezdete	7. A második világháború vége	11. A második világháború vége
8. A globalizáció / 1990-ig	12. Az emberiség az újabb ezredfordulón / 1991	8. A globalizáció / 2004-ig	12. A globalizáció / 2004

A szaktanárok részéről jogos és komoly kritika fogadta a társadalmi és állampolgári ismeretek beépítését a történelem tantárgyba, mivel felkészületlennek tartották magukat például az ott megfogalmazott pénzügyi-gazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanításának tekintetében (Katona, 2012).

A történelem kerettanterv pedagógiaiilag előremutató elemének tekinthető a témakörönként megjelenő *Nevelési-fejlesztési célok* rovat, amely megfogalmazta az adott tematikai egység általánosnak nevezhető célrendszerét, és közvetve vagy közvetlenül utalt az ismeretek feldolgozásának fókuszára, szemléletmódjára. Dominánsan érvényesítette a narratív szemléletmódot, és itt fogalmazódtak meg a konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek, „rejtett történetsszervező sémák” (Pataki, 2010: 789) és mintázatok, amelyek alkalmasak a különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, a transzferalapú tudásépítésre, továbbá a személyiségfejlesztést célzó morális tanulságok, normatív elvárások feldolgozására.

Az érettségi követelmények 2015-ös változásai (melyek 2017-ben léptek érvénybe) tartalmi tekintetben igazodtak a 2013-ban bevezetett kerettantervi előírásokhoz. A bevezetés óta eltelt tíz esztendő tapasztalatai alapján a kompetencialeírások rövidültek, a vizsgaleírások egyszerűsödtek. Nőtt az írásbeli vizsgarész összesített pontszáma, módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, és csökkent a feladatok választásának lehetősége. Sajnos nem valósultak meg olyan standardizációs elemek, mint például a feladatkészítés professzionalizálódása, minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása és ez alapján a szintezésük, vagy a készítési, javítási-értékelési folyamatban közreműködők folyamatos fejlesztése (F. Dárdai – Kaposi, 2008).

A 2020-ban megjelent NAT készítésének előzményei 2016-ig nyúlnak vissza, az úgynevezett köznevelési kerekasztal-tárgyaláshoz, amelyre azért került sor, mert a fenntartói, finanszírozási, minősítési, előmeneteli rendszer átalakítása, a minimálbértől elszakított pedagógus-bértábla, továbbá az egyéb központosító törekvések (tankönyvkiadás és -választás szűkítése) következtében komoly elégedetlenségi hullám bontakozott ki a közoktatásban. A kerekasztal indulásakor még az iskolaszervezet strukturális változása (6+3+3-as modell, vagy az óvoda utolsó és az iskola első évének összekapcsolása) is napirenden volt. Később ezek a javaslatok asztalfiókba kerültek, mert az oktatáspolitikai – mondhatni a több évtizedes hazai hagyományokhoz illeszkedően – az eredményességi, hatékonysági problémákat a tartalmi szabályozás módosításával kívánta költséghatékonyan és a lehető legkisebb politikai, társadalmi konfliktussal megoldani.

A fejlesztőmunka két fázisban és a korábbiaktól teljesen eltérő feltételrendszer közepette valósult meg. A két fázis – 2016–2018 és 2018–2020 – nemcsak időbeli különbséget jelentett, hanem az eltérő szemléletmód érvényesülését és más-más prioritások megjelenését is. A két munkafázis jellegzetességeit – mind a szabályozási logika, mind a tanulásfelfogások és a fogalomhasználat tekintetében – elég jól el lehet különíteni a 2020 januárjában kiadott NAT-ban.

A munka első fázisának újdonsága nemcsak az volt, hogy egy önálló tudományos-szakmai közösségre (EFOP-projektre EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001) bízta a minisztérium a fejlesztőmunkát, hanem az is, hogy megrendelőként nem határozta meg a tantervfejlesztés főbb irányait, koordinátáit. Az oktatásirányítás azt az álláspontot képviselte, hogy a „tudós társaságnak” kell kidolgoznia a tantervi reform szemléletét, tartalmát. A 2018 őszén nyilvánosságra hozott NAT-tervezet – a nemzetközi tantervi szemléletmód beépítésével – számos előremutató javaslatot fogalmazott meg. Markánsan érvényesült a tanulási eredményességet középpontba állító szemlélet, a digitális kultúra és infotechnológia térnyerése, az élményalapú és tevékenységközpontú pedagógiai gyakorlat népszerűsítése. A tervezet több oldalról is viták kereszttüzebe került. A kormányzati oldal képviselői elsősorban az identitást építő tárgyakkal (például magyar irodalom, ének-zene) a nemzeti jelleg megjelenésének erőtlenségét bírálták, míg a szakmai, tudományos szervezetek a szabályozási inga központosítás irányába való kilengését bírálták. Nehezményezték – különösképpen az iskolarendszert kötelezően meghatározó tantárgyi háló, órátábla miatt – a 1990-es évektől elfogadott alaptantervi jellemzők (magtantervtípusú szabályozás) felülírását, a helyi szintű döntések lehetőségének szűkítését. Kritizálták a készítés közben esedékes egyeztetések, konszenzuseresés elmaradását, valamint a tartalmak és kompetenciák közötti kényes egyensúlynak az előbbiekre való elbillenését.

A munka második fázisa már erőteljes minisztériumi irányítás és felügyelet mellett folytatódott. Ennek eredményeként a 2012-es NAT és a 2018-as tervezet felhasználásával 2020 elejére egy – mai népszerű szóhasználattal élve – hibrid jellegű tanterv jelent meg. Jól szemlélteti ezt, hogy jogilag a 2012-es módosításaként látott napvilágot, és nem új tantervként, noha a kezdeti oktatáspolitikai kommunikáció nem ezt ígerte. A NAT 2012-es változatába beépült a 2018-as tervezet számos előremutató tanulási-tanítási szakmai újítása és szabályozási szemlélete (például központi óratervi háló) és a funkcionáló oktatásirányítás által elvárt szakmai, ideológiai, fogalomhasználati megközelítések is.

A 2020-as NAT egészének elemzése nem tárgya ennek az írásnak, csak a történelemtanítás szempontjából lényeges elemek kiemelésére vállalkozom. Annyi biztosan megállapítható, hogy a szabályozási inga a központi irányba lengett ki, a helyivel szemben. Jól mutatja ezt a műveltségi területek százalékos arányait felváltó, központilag meghatározott tantárgyi rendszer és óraháló beépítése. Az is kitetszik, hogy a tantervi tartalmak szerepe is fölértékelődött a dokumentumban, ezt jelezi a II. fő fejezet címének változása is: *Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítésből Kompetenciák, tudástartalmak* lett. Erre utal a tantárgyi tantervek szerkezeti felépítése is, hiszen a korábbi változatokban a tanítási tartalmak a fejlesztési céloknak alárendelődve jelentek meg, itt viszont a témakörök alatti szinten kaptak helyet az elvárt tanulási eredmények.

A történelemtanítás tekintetében változásként értelmezhető, hogy az úgynevezett kulcskompetenciák közül kimaradt a szociális és állampolgári kompetencia. Ez azért is nehezen értelmezhető, mert a készítés során sehol nem fogalmazódtak meg olyan felve-

tések, hogy az ottani elvárások érvényüket veszítették volna. „Az állampolgári kompetencia lehetővé teszi, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudást felhasználva aktívan vegyünk részt a közügyekben” (NAT 2012). Azért az is magyarázatra szorulna, hogy a fejlesztési területek között változatlan szöveggel megmaradt az állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szöveg, csak a kritikai gondolkodás helyébe a mérlegelő gondolkodás került. Ez a változás is nehezen érthető, mert a nemzetközi oktatáseméleti szakirodalomban az úgynevezett 4C modell részeként jelent meg a kritikai gondolkodás (*critical thinking*), az együttműködés (*collaboration*), a kreativitás (*creativity*) és a kommunikáció (*communication*) mint a jövő munkavállalói számára fontos kompetencia. A mérlegelő gondolkodás nyilvánvalóan egészen más képességeket és attitűdöket jelent, mint amelyek a kritikai gondolkodáshoz köthetők.

Változás a tantervekben az is, hogy a műveltségi területeknek nevezett részek tanulási területként jelennek meg (feltehetően összeszerkesztési gondok miatt nem egyértelműen és következetesen). Valószínűleg azzal az előremutató céllal változott az elnevezés, hogy a tanterv tanulásközpontú szemlélete érvényesüljön. Több műveltségi-tanulási terület elnevezése is megváltozott. Az *Ember és társadalom* helyébe a *Történelem és állampolgári ismeretek* lépett. Tartalma is módosult, kikerült belőle a filozófia – amely tulajdonképpen önálló tárgyként nem is jelenik meg –, az etika, illetve a hit- és erkölcsstan, amely önálló tanulási területté vált. A *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási terület az óratáblában három tantárgyból áll: történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret. Az állampolgári ismeretek önálló tantárgyként jelenik meg 8. és a 12. évfolyamon. Ez a változtatás a történelemtanárok egyetértésével találkozott, miközben eltért a korábbi műveltségterület integratív szemléletmódjától, amely a komplex történelmi műveltség (*history literacy*) fejlesztését célozta meg.

A történelem tantárgy célrendszere, szemlélete nem változott jelentős mértékben a 2012-es NAT-hoz képest. Megmaradt, sőt erősödött a narratív szemlélet, továbbra is a kulcsfogalmakra épülően jelent meg a történelmi gondolkodás fejlesztése. Az általános iskolai korosztály számára még mindig hangsúlyos a történettanításon alapuló történelemtanítási szemlélet és a történelmi személyek portré típusú témakörei, kiegészülve a komplex életmódtörténeti témákkal, hosszsmetszeti szintetizáló (mélységelvű) témakörökkel. A középiskolai célrendszert továbbra is a történelmi források feldolgozása, a kronológiai elv és a jelenismeret térnyerése határozza meg. Lényegi változás, hogy az iskolafokozat célrendszerében lényegesen hangsúlyosabban jelenik meg a magyar történelem feldolgozási szándéka, amit az is jelez, hogy az általános iskolai szakaszban az „egyetemes történelem általánosan jellemző jelenségei, folyamatai elsősorban magyar példákon keresztül kerülnek bemutatásra”, a középiskolában pedig „egyetemes történelemből csak az általános, illetve a magyar történelemre hatással bíró jelenségek kerülnek előtérbe, klasszikus eseménytörténet, egyes országok története nem” (NAT, 2020).

A korábbi tantervekben megjelenő fejlesztési területek – a tanuláseméleti elvek érvényesítése érdekében – átfogalmazódtak tanulási eredményekké. Ez a változtatás előre-

mutató, mivel korszerű *kimenetközpontú* szemléletet tükröz. Ám a részletes eredménycélok valójában nem értelmezhetők standardokra épülő kimenetként, mert ehhez szintezésre lett volna szükség például a Bloom-taxonómia által alkalmazott módon. Ám ezt a munkát csak kipróbáláson alapuló módon lehetett volna elvégezni.

Noha a dokumentum számos vonatkozásában épít a korábbi változatokra, az ismétlődő-hosszmetszeti témák önállósága megszűnt, és azok beépültek az egyes kronologikus témakörökbe. Ez utóbbiak továbbfejlesztése és általános rendezőelvként való alkalmazása (középiszkolai szinten) komoly modernizációs elemként jelenhetett volna meg. Továbbra is a kronologikus témakörök dominanciája érvényesül, amelyeknél megszűnt az általános és középiszkolai elvárások azonossága és keretjellegű megfogalmazása. Sokkal konkrétabbak, részletezőbbek lettek – hasonlóan a korábbi kerettantervi címekhez –, és számuk tizenegyről az általános iskolában huszonötre, a középiszkolában pedig huszonkilencre nőtt. A számszerű növekedés – ha a korábbi kerettantervekhez, részletes érettségi követelményekhez hasonlítjuk – nem járt együtt tananyag-növekedéssel, sőt a kerettantervek – a témakörök belső átstrukturálása révén – csökkenő tartalmakat mutatnak.

A NAT-nak mint szabályozóeszköznek a szerepe növekedett, mert a korábban a kerettantervekben megjelenített funkciókat is magában foglalta (például óraszámok, pedagógiai szakaszokra vonatkozó tantárgyi pedagógiai elvárások). Ám feltehetően a mindennapi tanításra való hatása a korábbiakhoz képest alig-alig változott, mert a megjelenése és a bevezetése között nem telt el több mint nyolc hónap. A bevezetést az is nehezítette, hogy a kerettantervek további két hónappal később jelentek meg – a korábbi gyakorlattól eltérően – nem miniszteri rendeletben, hanem hivatalos közleményként. A gyorsított bevezetés azért is sajnálatos, mert a tantervi fejlesztések folyamatában hangsúlyosan megfogalmazódott, hogy a NAT-munkálatoknak húsz százaléka a dokumentum elkészítése, és nyolcvan százaléka az implementáció (Halász, 2018), mely magában foglalja a szakmai támogató kiadványokat és a pedagógusok széles körű felkészítését. Sajnos a gyakorlat figyelmen kívül hagyta ezt, és csak néhány hónapnyi felkészülést biztosított az iskoláknak, pedagógusoknak – ráadásul a digitális oktatásra való átállás időszakában.

A kerettantervek jogi helyzete (nem miniszteri rendeletek) és szabályozási funkciójuk szűkült, így nem tartalmazzák az egyes iskolafokokhoz kapcsolódó nevelési-oktatási célokat, feladatokat, mert ezekről a NAT rendelkezik. Differenciáltságuk is eltért a megelőző két évtizedes gyakorlattól. Például csak egy általános középiszkolai kerettanterv készült, nem pedig differenciáltan az eltérő iskolatípusokra (gimnázium, szaggimnázium, szakközépiszkola). Az alaptanterv inkább kiegészítő eszközként funkcionál, mintsem önálló szabályozási dokumentumként. A különböző tantárgyi kerettantervek nem egységes szerkezetűek, bár általánosan érvényesül bennük a tanulási eredményekben való gondolkodás. Szerkezetük lazább, mint a 2012-es változatok, de az elvárt tanulási eredmények megjelenítésével és a javasolt tevékenységek meghatározásával konkrétabbá te-

hetik az oktatáspolitikai és a fenntartói ellenőrzési lehetőségeket. Módszertani funkciójuk erősödött, mert a tanulási területhez illeszkedően ajánlott tanulói tevékenységeket is megfogalmazznak.

A történelem kerettantervek szabályozási szemlélete, szerkezete, tanulásfelfogása szorosan igazodik a NAT-ban rögzítettekhez. A 2012-es változatnál vitatott korszakhatárok nem változtak, így az 1945 utáni történelem még hangsúlyosabbá és részletesezőbbé vált, hiszen kimaradtak belőle a társadalmi és gazdasági ismeretek. A tartalmi kánon tekintetében érzékelhetően gyengült a *Magyarok Európában* című sorozat által képviselt szemléletmód, amely a hazai történéseket a klasszikusnak tartott európai normák és értékek (például hatalommegosztás, magántulajdon, egyéni-közösségi szabadságjogok) keretébe helyezve tárgyalja. A témák és altémák kiválasztásánál, a címadásoknál néhol az ideológiai-aktuálpolitikai törekvések is beazonosíthatók. Például felértékelődtek a magyarság keleti eredetét erősítő motívumok: kiemelt téma lett a Hun Birodalom. Nagyobb hangsúlyt kapott a kereszténység szerepe, a Magyar Királyság iszlám terjeszkedésével szemben vívott harca a középkorban és a kora újkorban. Bővült a kommunista múlt bűneinek megjelenítése például a rövid életű Tanácsköztársaság részletező feldolgozása vagy a kádári diktatúra témakör címként való kiemelése és tartalma révén. Gyengült ugyanakkor az nézőpont, hogy a XVIII. századtól Magyarország a fejlődő nyugat-európai polgárosodást, a kibővülő szabadságjogok érvényesülését és a nagyarányú gazdasági átalakulást tekintette mintának és elérendő nemzeti célnak. A közmegegyezést nélkülöző vagy a tanárok többsége által kevésbé ismert számos új cím – például az első világháború helyett „nagy háború” – és új topográfiai hely – például Kolina-vidék, Szolyva – került be a dokumentumba.

A történelemérettségi követelményeinek 2021-es módosítását az előző évben kiadott NAT-kerettantervekhez való igazodás és az írásbeli feladatkészítés további standardizációs szándékaival (mechanikusan elvégezhető pontozhatóság) indokolták. A módosítások sajnálatosan több ponton is szembementek a kerettantervek tananyagcsökkentési eredményeivel és a 2005-ben életbe lépett, kompetenciafejlesztésen alapuló, a tanulók differenciált történelmi gondolkodását előtérbe helyező érettségivizsga-konstrukcióval. Már-már implicit módon az ismeretek reprodukálása jelenik meg prioritásként, és nem a forrásokból levont következtetések. A módosítás nyomán megbomlani látszik az ismeretek számonkérése és a kompetenciamérés közötti korábbi egyensúly. Ezt leginkább az igazolja, hogy a két vizsgaszint nem azonos mennyiségű lexikai tudást vár el. Az új, emelt szintű követelményekben a kötelező lexikai ismeretek (fogalmak, nevek, évszámok, helynevek) a 2020-as középszintű kerettantervhez képest negyven százalékkal növekedtek. A szemléletváltást az is tükrözi, hogy rövidült a kompetencialista és a történelmi gondolkodásra vonatkozó kompetenciaalapú követelmények száma, és ezek kifejtettsége csökkent a legnagyobb mértékben. Mindez azért különösen problematikus, mert az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt mutatják, hogy a vizsgakövetelményeknek komoly hatásuk van nemcsak magára a vizsgára, hanem visszaszabályozó szerepük révén

jelentősen befolyásolják a mindennapi iskolai gyakorlatot. Félő, hogy az átdolgozott követelmények megerősítik a túlságosan is ismeretközpontú mai tanítási gyakorlatot, ahelyett hogy a narratív kompetenciák fejlesztésére, a problémamegoldásra és a tevékenységközpontú tanulásra ösztönöznének.

Sajnálatos, hogy leállt az érettségi rendszer előző évtized közepén elindulni látszó reformja, amely a két vizsgaszint átgondolását, az adaptív tesztelés érettségi körülmények közötti kipróbálását tűzte ki célul, és a papíralapú vizsga digitális alapra való adaptálási lehetőségeit és feltételeit vizsgálta (Molnár–Pásztor-Kovács, 2015; Szepesi, 2017). Az a fejlesztési javaslat is elakadt, amely a szóbeli helyett – a diákok önkéntes döntése alapján – a projektalapú vizsga letételét is lehetővé tette volna. E lehetőség elmaradásának negatív következményeit a Covid-járvánnyal összefüggő lezárások még inkább felerősítették.

Az írás fókuszának kiválasztását leginkább az igazolja, hogy az elmúlt évtizedek legjelentősebb modernizációs törekvései tartalmi és módszertani szempontból a központilag vezérelt és szabályozott dokumentumokban (a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetőek tetten. Ha a változó Nemzeti alaptanterveket (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) és különösen az érettségi követelményeket (2005, 2015, 2021) vizsgáljuk, akkor összességében azt állapíthatjuk meg – ha sokszor ellentmondások közepette is –, hogy a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítása, valamint a multiperspektivikus szemléletű és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégia megvalósítási szándéka állt a szabályozási folyamatok középpontjában. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára.

A központi reformtörekvések – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege a fentiek ellenére ellentmondásos. A változtatások ugyanis egyik esetben sem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság és ebből következően a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

Az egymást érő tartalmi szabályozási változások, készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban, egyre kevésbé épültek be a mindennapi gyakorlatba, és nem megvalósuló tantervekké, hanem mindinkább oktatáspolitikai deklarációkká váltak. A kínálkozó

---

A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára.

---

tanulságok közül kiemelhető, hogy a folyamatosan változó (állami) központi szabályozás széles körű implementációs tevékenység autentikus és működő mérési rendszer hiányában, az érintettek aktív bevonása nélkül többnyire alacsony hatékonyságú. Az eredményes reformok nem nélkülözhetik a tudományos normák alkalmazását, a sokoldalú konszenzus keresését, a széles körű szakmai nyilvánosságot és autonómiát, valamint a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását és a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

Az elmúlt évtized reformtörekvései ellenére a következő időszak feladatává válik, hogy megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empátikus párbeszéde, és meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándékok közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.



## Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 78. évfolyam, 2012/66., 10708., <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, *Magyar Közlöny*, 86. évfolyam, 2020/17., 290–446.
- BENZIGER, KARL (2017): The Strong State and Embedded Dissonance – History Education and Populist Politics in Hungary, *Yesterday and Today*, 18., <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/26128>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2016/n18a4> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- CHAPMAN, ARTHUR (szerk.) (2021): *Knowing History in Schools – Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London, University College London Press, <https://www.uclpress.co.uk/products/130698>, DOI: 10.14324/111.9781787357303 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51810> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- EMMI-rendelet 51/2012. (XII. 21.) a Kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről.
- EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései, in BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*, Budapest, OFI, 169–186.
- F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva, *Magyar Pedagógia*, 121. évfolyam, 2021/2., 137–167., [http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/F.Dardai\\_Mped20212.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/F.Dardai_Mped20212.pdf) (letöltve: 2022. 04. 20.).
- GLATZ FERENC (szerk.) (1990): *Magyarok Európában*, Budapest, Háttér–Téka.
- GLATZ FERENC (szerk.) (1993): *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához*, Budapest, MTA Történelemtudományi Intézet.
- Halász Gábor (2018): *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*, <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetki-trendek-s-gyakorlatok.pdf> (letöltve: 2022. 04. 20.).
- KAMP ALFRÉD (2015): A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében, a szerző doktori dolgozatának kézirat.
- KAPOSÍ JÓZSEF (2015): *Válogatott tanulmányok II. – Tanterv – Történelem – Módszertan*, Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt.

- KAPOSI JÓZSEF (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján, *Történelemtanítás*, 7. új évfolyam, 2016/1–2., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KAPOSI JÓZSEF (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái, *Történelemtanítás*, 11. új évfolyam, 2020/1–2., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatas-dilemmai-11-01-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KATONA ANDRÁS (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről, *Történelemtanítás*, 3. új évfolyam, 2012/2–4., <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztat-as-jegyeben-az-uj-tortenelem-kerettantervekr-ol-03-02-09/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KINYÓ LÁSZLÓ – MOLNÁR EDIT KATALIN (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák, in CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen\\_KL\\_MEK.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf) (letöltve: 2022. 04. 19.).
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2014): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig, *Történelemtanítás*, 5. új évfolyam, 2014/1., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitz-laszlo-a-kerettanterv-> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- LEE, PETER (2004): Walking backwards into tomorrow historical consciousness and understanding history, *International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research*, 4. évfolyam, 2004/2., 1–46., DOI:10.18546/HERJ.10.2.07 (letöltve: 2022. 04. 20.).
- LEVESQUE, STÉPHANE – CROTEAU, JEAN-PHILIPPE (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness – Students, Narrative and Memory*, Toronto, University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR – PÁSZTOR-KOVÁCS ANITA (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. 49–61.
- OECD (2019): *Learning Compass 2030 – Core Foundations for 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core\\_Foundations\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf) (letöltve: 2022. 04. 20.).
- PATAKI FERENC (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika, *Magyar Tudomány*, 171. évfolyam, 2010/7., 778–798., [http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud\\_2010\\_07\\_778-798.pdf](http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf) (letöltve: 2022. 04. 20.).
- POPP, SUSANNE (2021): „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem” mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései, *Történelemtanítás*, 12. új évfolyam, 2021/3., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/suzanne-popp-az-iskolai-tortenelemtanitas-didaktikai-megkoze-litesei-12-02-02/> (letöltve: 2022. 04. 19.).

- SCHECKER, HORST – PARCHMANN, ILKA (2007): Standards and competence models – The German situation, in WADDINGTON, DAVID – NENTWIG, PETER – SCHANZE, SASCHA (szerk.): *Making It Comparable – Standards in Science Education*, Münster, Waxmann, 147–165.
- STRADLING, ROBERT (2001): *Teaching 20th-century European History*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- SZEPESI GÁBOR (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból, *Történelemtanítás*, 8. új évfolyam, 2017/3–4., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesi-gabor-a-digitalis-erettsegi-bevezetesenek-lehetosege-a-tortenelem-tantargybol-08-03-03/> (letöltve: 2022. 04. 19.).
- Wineburg, Sam (2001): *Historical thinking and other unnatural acts*, Temple University Press, Philadelphia.

## Some notes on changes to content regulation of history teaching in Hungary

### ABSTRACT

This study presents the changing attributes of history teaching mainly through centrally regulated documents on content. Significant modernization efforts of the past decades may be diagnosed in these documents on content (in curricula, in examination requirements, in textbooks). The changes are apparent in the changes to the emphases of subject content and in the transformation of methods of approach and processing (competency-centered). The study also shows that centrally-managed reforms and content did not produce systemic, radical and quality results in Hungary, and the rethinking of the entire structure of history teaching remains a task for the future, one that requires a continuous, open dialogue between the academic sphere and the everyday practice of teaching as well as the democratic commitment of the public sphere. The study points out, too, that worthwhile measures of reform cannot be undertaken without drawing on local innovative experience and the learning and knowledge-sharing abilities of the institutional communities affected by such change.

**KEYWORDS:** content regulation, curricula, examination requirements, central and local regulation, professional autonomy, historical literacy, the content canon, competency-based education, key competencies, historical thinking

**KAPOSI JÓZSEF** | Habilitált egyetemi docens. 2003-tól tanít a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ munkatársa. Számos történelemoktatáshoz, drámapedagógiához kapcsolódó szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője. Az MTA köztestületének tagja, a Pécsi Tudományegyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktori iskolájának oktatója, témavezetője. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke.

FORRAY R. KATALIN – VARGA ARANKA

# Nyomorból közösség – Helyzetjelentés Tiszabőről

## ABSZTRAKT

Az országban jelenleg több száz – kormányzati becslés szerint mintegy háromszáz – olyan kistelepülés van, amely saját erőből semmiképpen sem tud javítani évtizedek óta egyre romló helyzetén. Gazdaságilag a szélsőséges nyomor, szociokulturális szempontból iskolázatlanság és munkanélküliség jellemzi e települések lakóit, akik nagyrészt cigány, roma közösségekhez tartoznak. Bezáródott közösségekről beszélünk, melyeket többek között a magukra hagyottság zár be a reménytelenség börtönébe. A tanulmányunkban vizsgált Tiszabó arra példa, hogyan bomlik föl évtizedek sorscsapásai alatt egy közösség, hogy végül képtelenné váljék önerőből bármiféle megújulásra. Példa arra is, hogy hosszú évek próbálkozásai semmissé válnak egy többszörös hátránnyal küzdő közösségben, ha nem átgondoltak, átfogók, és nem képesek megszólítani a közösséget. Néhány éve a Magyar Máltai Szeretetszolgálat van jelen jó néhány hasonló sorsú községben, így Tiszabón is. Programjuk – komplexitása mellett – fontos jellegzetessége a közösségért a közösséggel való cselekvés.

**KULCSSZAVAK:** szegénység, társadalmi mobilitás, közösség, oktatás

Az országban több száz olyan kistelepülés van, amely saját erőből semmiképpen sem tud javítani a helyzetén, amelyet gazdasági szempontból a szélsőséges nyomor, szociokulturális szempontból lakóinak iskolázatlansága, foglalkoztatási szempontból pedig munkanélküliség jellemez. Ezekben a településeken, ahol a lakosság jelentős hányada roma/cigány, gyakori a bezáródott közösségek jelenléte. Mindez elszigeteltséget is jelent, és éppen a magukra hagyottság zárja be a reménytelenség börtönébe ezeket az embereket. Van-e szabadulás? Van-e esélye annak, hogy közösség alakuljon ki olyan körülmények között, ahol minden együttélési szabály felborulni látszik? Ennek jártunk utána Tiszabón.

*„Ma Tiszabón és Tiszaburán jártunk... Éhezés, hála Istennek nincs, csak önkormányzati ingyenebéd: naponta mintegy ezer adag, térítéses és térítésmentes... A tiszaburai konyhán (a művelődési házban működik) főzik. A máltaiak és az*

*önkormányzat partnerségben szervezett műhelyében jelenleg a Spar számára készülnek bevásárlószatyrok. Tiszabura élni akar, és a szeretetszolgálat elszántan, fantasztikus programokkal segít benne. Politikai depresszió ellen ajánlott látogatás” (Kozma Tamás Facebook-bejegyzése, 2020. augusztus 17.).*

Kozma Tamás (2018) számos esettanulmányra támaszkodva leírja, hogyan lehetséges a kitörés a lefelé tartó spirálból. A megújulás záloga a „közösségalapú innováció”. Ennek öt elemét írja le Neil J. Bradford (2003: 9–11): a helyi szereplők egyenlő és átfogó részvétele a társadalmi innovációkban; a kreativitás kultúrája; kellő technikai és finansziális források; elszámoltathatóság; végül olyan mércék, amelyekkel mérni lehet az innovációk hatását.

*„A közösségi alapú innováció egyben társadalmi tanulási folyamat is, amelybe a helyi lakosok, a helyi adminisztráció és a helyi politikusok tanulási folyamatai is beleértendők. A tanuló közösségek problémamegoldó képessége – amit a közösségi tanulás biztosít – éppen az innovációktól függ, legyenek bár viszonylagos innovációk (újak a közösség számára), vagy valóságos, átfogó, nagy horderejű újítások, amelyek alkalmasak is, képesek is a terjedésre. Ilyenkor a tanuló közösségek tanulói régiókká kapcsolódnak össze, dinamizálva egy-egy térség gazdaságát, társadalmát, politikáját és kultúráját” (vö. Kozma et al., 2015).*

Ha ebből a szempontból közelítjük meg Tiszabő társadalmát, akkor megkerülhetetlen a történelem. Amit Tiszabőről a közvélemény a közelmúltból tudhat, az a szörnyűködés a nyomoron, a szervezetlenségen, valamint a lakosság „elcigányosodásán”. A legelső – s talán az egyik legfontosabb – fölfedezésünk Tiszabőről, hogy *van* története. Nem is akármilyen.

## **MEGHÖKKENTŐ TÖRTÉNELEM**

Történetileg vizsgálva az Alföld sajátos helyzetére érdemes figyelni. A szórt városhálózat, a gazdaságot meghatározó agrárium történetileg egyfelől társadalmi stabilitást adott, másfelől azonban a modernizálódó gazdaság éppen ezt tette sérülékennyé. Beluszky Pál (1988) gyakran hivatkozott tanulmányában ezt a történeti összefüggést vizsgálja, kiemelve „az északnyugat-európai feudalizmus peremterületein [...] fennmaradt olyan szabad paraszti szigetek jelentőségét, amelyek nem vagy csak igen kis mértékben kerültek feudális függésbe. Noha sohasem váltak a feudális modell meghatározó elemévé [...] végeredményben a paraszti függetlenségnek a jobbágyokénál magasabb fokán hamarabb és eredményesebben térhettek át az árutermelésre”. A Szovjetunió társadalmi-gazdasági igényeihez és viszonyaihoz igazodó 1949 utáni fejlesztés a mezőgazdaságot és az azt művelőket szélsőségesen hátrányos helyzetbe szorította, menekülésre késztette vagy nyomorba taszította őket.

A történeti eredetű problémák áttekintéséhez elengedhetetlen, hogy kitérjünk a Rákosi-rendszer egyik embertelen intézkedésére, a kitelepítésekre. A Dél-Dunántúl térségéből a német eredetű lakosságot, az ország egészéből a volt arisztokrácia és a középosztály családjait alföldi településekre, illetve ezek pusztáira száműzték, míg az alföldi falvakból a jobb módú lakosokat telepítették ki, vagy házaikba költöztették a máshonnan kitelepítetteket. Ezekről a folyamatokról ma – még mindig – kevés szó esik, bár vizsgálatunk helyszínein éppen ezek következményei határozták meg a lakosság jelenlegi összetételét (Saád, 2004; Széchenyi, 2008).

Tiszabő a kitelepítések egyik végállomása lett. Közel kétezer fős lakosságából huszonkilenc család (hatvanhét személy) szerepelt kuláklistán. Vagyoni állapotuk a következő volt: húsz–nyolcvan kataszteri hold föld, egy tehén, egy disznó, egy lakóház vagy tanya. Mai szemmel alig több a szegénységnél. Házaikba Budapestről harminchárom családot telepítettek. Az egyik egykori kitelepített így írja le az 1951-es faluképet:

*„A községet a fegyverneki vasútállomással keskenyágányú vasút kötötte össze, feltelezem, hogy annak idején terményszállításra is használhatták. Hajójárat is volt, úgy emlékszem, hogy egy oda-vissza naponta Szolnokra, afféle lapátkerékes kofahajó. Komp járt a túlpartra, drótköteles faalkotmány, amelyen rakott szekerek is át tudtak jutni [...] Utcái rendezettek, a porták takarosak, legtöbbjük még a régi »hosszú ház«, a szokásos paraszti berendezéssel. Kivételek is voltak, mint az a sáttortós ház, amelybe mi kerültünk, s amelyből csak a víz- és a szennyvízvezeték hiányzott, hogy olyan legyen, mint ma, 70 évvel később az újabb időkben legnagyobb számban épült falusi családi ház. [...] Két szobájába más kitelepítetteket költöztettek, egyikben lakott a háziasszony, nekünk a konyha maradt...” (Szabó, 2020).*

A kitelepítések 1953-ban megszűntek, ám a kitelepítettek nem költözhetek vissza egykori lakásaikba, hiszen azokat mások saját céljaikra vették igénybe. (A budapestiek még a fővárosba sem költözhetek vissza.) Tiszabő ezután már nem tudta visszanyerni a konszolidált község képét.

A település kényszerrel betelepített lakóinak emlékét őrzi az évente megrendezett találkozó. A *Falusirató* című kötet (Horváthné et al., 2018) ennek a közösségnek állít emléket. A személyesen érintettek ma már az ország és a világ különböző pontjain élnek, de a találkozón sokan részt vesznek. Csakhogy nem Tiszabőn, hanem a megyeszékhelyen.

## RENDSZERVÁLTOZÁS ÉS MÉLYSZEGÉNYSÉG

A keleti országrész rendszerváltozás utáni leszakadásának okait Nemes Nagy József (1996, 1998) a következőkben látja: a keleti piacokra települt hazai nehézipari és mezőgazdasági tömegtermelés leépült, ennek következtében s az egyoldalú és alacsony szaképzettség miatt állandósult a munkanélküliség; a központi térségek, reagálva a gazda-

sági nehézségekre, „kihelyezték válságukat” a perifériákra, ott növelve az elbocsátott alkalmazottak számát; a kiépítetlen térségi infrastruktúra miatt a tőke megrekedt a nyugati térségekben és a fővárosban.

Mára a politikusok, a szakértők és a közvélemény Tiszabót – az észak-magyarországi Csenyéte mellett – az ország legszegényebb településének tartják. Pásztor István Zoltán és Péntes János (2012) konkrét politikai döntésekre vezeti vissza a szélsőséges elszegényedést. Egy MSZMP KB-határozat sorolta Tiszabót 1968-ban a fejleszteni nem kívánt települések körébe, mivel – mint említettük – innen hatvanhét személy került kuláklistára. Ennek nyomán megszűntek az üzemek, s a helyiek felhagytak az intenzív mezőgazdasági termeléssel. A szegénység kockázatában 1990 előtt országosan a lakóhely földrajzi elhelyezkedése kevésbé volt meghatározó tényező. A rendszerváltáskor Budapest és a falvak között a szegénység gyakoriságában kétszeres volt az eltérés, 1998-ra ez a különbség tízszeressé nőtt (Spéder, 2002). A tartósan szegények főként falvakban és kisvárosokban, valamint az ország északkeleti részén laknak. Az átmenetileg szegények is a fejletlenebb kelet- és észak-magyarországi régiókban élnek leginkább, elsősorban a megyeszékhelyekre koncentrálódva.

*„Azokon a területeken, ahol a lakosság még képes az önellátásra, ott a jövedelmi különbségek mérsékeltebben jelentkeznek. A kirekesztettek helyzetén azonban az önellátás nem segít, amit az is jelez, hogy a hátrányos helyzetű kistérségeken a csekély összegű szociális juttatásokért harc folyik a romák és a nem romák között”* (Spéder, 2002). A romák szegénységi rátája hétszere-se, a tartós szegénység tekintetében pedig csaknem tízszerese a többségének.

Az 1970-es években hivatalosan és tömegesen költöztettek romákat/cigányokat a településre, vagyis e folyamat nem spontán módon és elszórtan zajlott. Azokat a roma/cigány családokat telepítették Tiszabőre, amelyeknek nem sikerült beilleszkedniük a környező falvak társadalmába, és egyik településről a másikba zsuppolták őket. Mindez hozzájárult a nem roma lakosság nagyarányú elvándorlásához, valamint a cigányság újabb beköltözési hullámához. Így vált Tiszabó „cigányteleppé”.

*„A hatvanas években a megyei vezetés a cigánytelepek felszámolásáról szóló párt-határozat végrehajtása során »beáldozta« a falut: a tanácselnök cigány családokat telepített be, akiket igyekeztek térben szétszórni, a nem cigány környezettől várva a jövevények »átnevelését«. Ezzel egy időben azonban Tiszabót elválták a környezetétől: megszűntették a tiszai kompot, így a korábban fontos átkelőhelyből zsáktelepülés lett. A magyar lakosok másutt kerestek munkát, és a falu mára »egy óriási teleppé« alakult”* (Matkovich, 2012).

A fentiekből is nyomon követhető, hogy két alapvető tényező alakította ki a mélyszegénységben élők mai magas arányát. Az egyik a települési hátrány, a másik pedig a cigány/roma csoportba tartozás. A tényezők e két csoportja különösen az új, modernizálódó Magyarországon vált jól megfigyelhetővé (Forray–Kozma, 2012; Forray, 2017).



Tiszabőn ez a két tényező erősen összefonódik, interszekcionális helyzetet okozva (Sebestyén, 2016) a teljes lakosságban. A helyben élők mindennapjait döntően a szegénységkultúra határozza meg, a cigány identitást alkotó kulturális elemek már alig találhatók. A két jellemző a külső megítélés során alkot megbonthatatlan, diszkriminatív, hátrányt halmozó egységet, amelyet a munkalehetőséggel kapcsolatos nyomon követő kutatás (Varga, 2018) interjúinak alábbi részletei szemléltetnek:

*„Hát igen. Kimondják, kimondom, hogy tiszabői, hát majd szólni fogunk, azt mondják. Nem szól senki. Ez ilyen... Több helyen (próbálkoztam). Miklóson, Szolnokon, nézegettem neten ilyen munkákat, majd szólunk, de nem szólnak... Hát, nem lehet neki mit csinálni. Itt nevelkedtem, itt is nőttem fel, ideköt minden” (Huszonnyolc éves férfi, Tiszabő – 2017).*

*„(A férjemmel) annyi ilyen volt, hogy küldte a jelentkezési lapot, meg nézte az álláshirdetéseket, és meghallották, hogy honnan, és akkor rögtön betelt, vagy ha meglátták, akkor rögtön azt mondták, hogy hát nem, mert a helyi kell, és a telefonban meg nem volt erről szó. Úgyhogy nagyon nehéz” (Huszonnyolc éves nő, Tiszabő – 2017).*

Tiszabő példáján keresztül mutatja be a periférikus helyzetből adódó területi és gazdasági jellegű munkapiaci hátrányokat Rozgonyi-Horváth Ádám (2018). A munkapiacra inaktívak között az iskolai végzettség alapján van a legjelentősebb különbség, amelyet a periférikus területekre jellemző földrajzi elzártság és infrastrukturális hátrányok súlyosbítanak. Emellett jelentős a területi stigma hatása is. A szerző vizsgálata szerint a településen elérhető közmunkaprogram a tiszabői aktív korúaknak csak a 2,6%-át vezette ki az elsődleges munkaerőpiacra. A tanulmány írója végül megállapítja, hogy

*„a tiszabőiek többsége csak annyira motivált a munkavégzésre, hogy egyik napról a másikra megéljen, olyan jellegű motivációval nem rendelkeznek, amelyek előre kitűzött célok elérésére és megvalósítására irányulnának. A legfontosabb motivációt az jelenti, hogy megélhetést biztosítsanak a családnak, és az alapvető szükségleteket kielégítsék. Hosszú távú tervezés nem jellemző a lakosokra, még a fiatalokra sem, amit az a szocializációs környezet is okoz, amelyben a célt a mindennapi élelem és a napi szükséglet beszerzése jelenti. Így a gyermekek is ezt a normát és célrendszert sajátítják el szüleiktől. Nagyobb célok, mint például autóvásárlás, házfelújítás stb. megvalósítására nincs reális esélyük, ezért a célok és az ezek eléréséhez szükséges motiváció az élelmiszer megvásárlására, a téli tüzelő beszerzésére és a számlák kifizetésére, valamint a tartozások rendezésére korlátozódik” (Rozgonyi-Horváth, 2018: 437).*

## OKTATÁSI KEZDEMÉNYEZÉSEK

A Tiszabőn tapasztalható rohamos elszegényedés, illetve az oktatási problémák súlyosbodásának (Gyenei, 1989) hatására a nyolcvanas évek második felében olyan oktatási kezdeményezések indultak, amelyek pozitív hatással voltak a lakosságra. Különösen figyelemre érdemes a Freinet-műhely, amelyet Imrei István (1998) valósított meg. A több mint egy évtizeden át működő program befejezését a község vezetőinek ellenségessége, a támogatás elutasítása okozta. A fejlesztésben részt vevő gyerekek egy része és tanáruk – a műhely megalapítója és működtetője – számára a szolnoki székhellyel 1996-ban alapított Roma Esély Szakiskola (alapítványi intézmény) nyújtott továbbtanulási lehetőséget. Ez az iskola az indulás sikeres éveitől új épületbe költözött a városközpontban, és a képzés területeit is felölelő új nevet kapott egyik alapítójáról: Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középfokú, Esti Általános Iskola és Kollégium. Ezzel képzése és tanulóinak száma jelentősen bővült. A szolnoki székhellyel működő Országos Cigány Önkormányzat égisze alá tartozott, és mintegy évtizedig sikerrel dolgozott. Tiszabői és tiszaburai tanulókat is beiskolázott, és eljuttatott az érettségiig vagy a szakmai képzettség megszerzéséig, sőt érettségizetteinek egy része felsőfokú oklevelet szerzett (Csillei, 1992, 2000; Forray, 1989; Forray–Hegedűs, 2003).

Az akkor még Integrált Oktatásért Alapítvány kezelésében álló szakiskola nemcsak menedéket, de jövőképet és sokaknak elhelyezkedési lehetőséget is nyújtott. Az Országos Roma Önkormányzat (ORÖ) 2012-ben vette át az alapítványtól az iskola működtetését. A lehetséges támogatások összegének növekedésével indokolta az átszervezést, és azzal, hogy a magasabb keretösszeg az oktatás színvonalának emelését szolgálja majd. Az iskola váratlan megszűnése máig nehezen megismerhető és értelmezhető politikai harcok következménye volt.

A tiszabői általános iskolai oktatás színvonala ugyan nem sokat javult az ezredfordulót követően sem, azonban a vizsgált települések hátrányos helyzetű tanulóinak számára új lehetőséget jelent, hogy 2005 és 2007 óta Arany János Kollégiumi és Arany János Szakiskolai Program működik két közeli városban (Törökszentmiklós és Szolnok). A középfokú előrehaladást kiemelt, méltányos támogatással segítő programok vezetőinek tapasztalata, hogy Tiszabőről és Tiszaburáról – a hatékony beiskolázási, családlátogatási programnak köszönhetően – rendszeresen jelentkeznek az általános iskolai tanulmányaikat befejező diákok az Arany János Programokba. Ám az is jellemző, hogy közülük csak nagyon kevesen jutnak el az érettségiig, szakmaszerzésig. A lemorzsolódás okai közül kiemelkedik a korai párválasztás (házasság, gyermekvállalás), de a tanulmányi problémák is gyakoriak a gyenge általános iskolai előképzettség miatt (Fehérvári–Varga, 2018, 2020).

Szemléletes képet mutat Tiszabő iskolázottsági helyzetéről az a kutatás, mely 1995, 2003 és 2017 adatfelvételi szakaszaiban vizsgálta ugyanazon tanulók iskolai előrehaladását az általános iskolába lépéstől a középfokon keresztül a felnőttkori jellemzőkig (Varga, 2018). Tiszabő első osztályos tanulóit 1995-ben azért kerültk a vizsgálatba, mert már akkor a társadalom „végpontját” jelentették a szülők alacsony iskolai végzettsége

(befejezetlen általános iskola) és a magas munkanélküliségi mutatók miatt. A kutatás rámutatott, hogy a tiszabői elsős – nagyrészt egy nyelvű, romungró – gyerekek nyelvi kompetenciái messze elmaradnak a magasabb társadalmi helyzetű tanulókéitól, de a dél-dunántúli roma/cigány elsősökéitől is. A tiszabőiek súlyos nyelvi hátránya tanulási akadályt jelentett, melyet csak célzott és sokrétű pedagógiai támogatással lehetett volna enyhíteni. A nyolc évvel későbbi adatfelvétel azt mutatta, hogy az iskola nem volt képes a már iskolakezdéskor mutatkozó hátrányok kompenzálására. A kutatásban részt vevő tiszabői gyerekek több mint fele nem jutott el a nyolcadik osztályig. Akik pedig 2003-ban a középfokú továbbtanulás előtt álltak, azok egy kivétellel szakmaszerzést tűztek ki célul, és főként a szolnoki Roma Esély Szakiskolába jelentkeztek. 2017-ben, a harmadik adatfelvételnél, már 27-28 évesen, adtak életútinterjút a hajdani kisiskolások, felidézve iskolai sikereiket és sikertelenségeiket. Ezek alapján láthatóvá vált, hogy a legtöbben csak az általános iskolai végzettségig jutottak, és ha elkezdték is a középfokot, rövidesen lemorzsolódtak. Ők ma is Tiszabőn élnek, családot alapítottak, és „újratermelték” szüleik iskolázatlanságát, munkanélküliségét. Az a néhány fiatal, aki szakmához jutott, nagyrészt elköltözött a faluból, máshol keresve a boldogulást. A faluban maradt többség arról számolt be, hogy gyermekkori terveik nagyrészt megghiúsultak, és a legtöbben – még ha különböző okokra visszavezetve is, de – a középfokra tették a tanulási motivációjuk elvesztését. Az alábbi idézetek – ugyanazon személytől – jellemző helyzetet tükröznek a kamaszkori tervekről és a felnőttkori valóságról.

*„Úgy tervezem, hogy tíz év múlva még a családommal élek, és még nem megyek férjhez, de már talán akkor lesz barátom, úgy tervezem a munkát, hogy miután kijártam a kunhegyesi középiskolát, dolgozni fogok, mint kereskedő. Gyerekeket nem tervezek tíz év múlva, mert akkor leszek huszonnégy éves, és talán az még túl korai számomra” (Tizennégy éves lány, Tiszabő – 2003).*

*„A szakközépet nem végeztem el, mert [...] volt egy párom, és ő nem engedte. Amit már sajnós megbántam azóta... És hát így már a gyerekek miatt nem tudnék menni. Van egy hatéves lányom és egy hároméves fiam. Ők már ovisok. Hát ilyen tanfolyamra mennék, ami ilyen pár hónapos, szeretem ezt a fodrászatot, ilyesmit, meg is van hozzá a kézügyességem, úgyhogy majd abba lehet gondolkodom... Hát gondolkoztam abba, hogy lehet, ide megyek az önkormányzathoz, mert van ez a program, ez a közmunkaprogram, és arra, mert más nincs nagyon sajnós. Anyu is ott dolgozik, meg a nővérem is, itt dolgoznak az önkormányzatnál” (Huszonnyolc éves nő, Tiszabő – 2017).*

2017-ben a megkérdezettek az iskolai lemorzsolódásuk okaként beszéltek a bezáródott tiszabői közösség belső törvényeiről, a szegénységről, a családi minta hiányáról, a településen túli világ idegenségéről, a középiskolába vitt tudásuk hiányosságairól.

Sokszor előkerült az iskolaelhagyást eredményező baráti, szerelmi kapcsolat is, és a korai gyermekvállalás. Mindezek gátat jelentettek személyes boldogulásukban, a szüleikénél magasabb iskolai végzettséghez jutásukban. Tiszabői interjúalanyaink jelenre vonatkozó narratívumai a mindennapi túlélési stratégiákat tükrözték, és kevés, bizonytalan tervvel rendelkeztek. Jövőképük – nem egészen harmincévesen! – már döntően nem magukra, hanem gyermekeikre irányult, ahogy az alábbi interjúrészletben olvashatjuk.

*„A kislány, az is nagyon jó tanuló. Bukásra állt, de mondtam neki, elbeszélgetünk, mondom, lányom, mondom, tanuljál, mert mondom, annak idején minenkünk is sajnos nyolc iskolát kellett elvégeznünk. Mondom, javítsd ki a jegyeidet, mert nem lesz így jó. Rosszban leszünk. Erre két hét alatt olyan szépen kijavította! Ma mutatta meg: hármás, négyes meg ötös van. Mondom, az jó jegy. Négy egész valamennyi lett. A kisgyerek meg négy egész hét. Az jó... Úgyhogy így a gyerekeimre büszke vagyok, büszke leszek, ha végigvizik az iskolát. Végigvittem volna én is annak idején, csak mondom, hogy olyan nehéz volt! Tizenketten voltunk testvérek, megmondom őszintén, meg azért a családból édesapám dolgozott... Hát így van. Mink is most annyira gyötörjük magunkat, hogy egy kis munkához jussunk, úgy, hogy jó legyen. Még jobb. Ha már nekünk nem is, a gyerekeknek azért, tudod. Hátha összejön nekik. Mert minden erőmmel azon leszek most is, hogy jó legyen nekik (Huszonnyolc éves férfi, Tiszabő – 2017).*

Összességében azt látjuk, hogy a rengeteg problémával küszködő településen időről időre megjelentek olyan kezdeményezések, amelyek azzal biztattak, hogy csökkenteni lehet a leszakadást, ki lehet lépni és feljebb lehet kerülni ebből a lefelé tartó spirálból. Ezek a kezdeményezések azonban mindeddig nem vezettek tartós sikerre, előbb vagy utóbb megrekedtek. Ha nem a belső nehézségek, akkor a természet tett pontot a pusztulásra.

## **TISZABŐI MINDENNAPOK**

Az annyira-amennyire szerveződő község sorsát a 2000-es tiszai árvíz súlyosan befolyásolta.

*„A végső csapás nem is a rendszerváltáskor felbomlott téesz, a gyanús kárpótlási ügyek, valamint a szétlopott húsüzem volt, hanem a 2000-es tiszai árvíz, amely 11 méteresen tetőzött, és lerombolt 85 házat, súlyosan megrongált 400 másikat, az elköltözni szándékozók pedig támogatást kaptak a távozáshoz” (Matkovich, 2012).*

Pozitív hatása is volt az árvíznek.

„A 2000-es tiszai árvíz, amely a falu lakásállományának jelentős részét rongálta, esélyt adott az elvándorlásra, hiszen állami segítséggel sokan a megye más részein, elsősorban Fegyverneken, Törökszentmiklóson vagy Szolnokon építettek vagy vásároltak új házat. Akik később döntöttek az elköltözés mellett, már nem voltak ilyen szerencsések: a településen álló ingatlanok eladhatatlanok, ezért azok, akik bármilyen bevételt szeretnének látni házaikból, jobban teszik, ha lebontják, és az építőanyagot – téglát, cserepet, gerendát, nyílászárót – értékesítik. Ha ezzel a lehetőséggel sem élnek, más falubeliek távollétükben örömmel megteszik helyettük... A legtöbb bank ma már nem nyújt hitelt a tiszaböieknek” (Horváth, 2018).

A rendőrségi hírekből rendszeresen arról értesülhetünk, hogy az uzsora, a drog, a prostitúció a mindennapok részévé vált. Azon, hogy a község vezetése nem tud megbirkózni mindezzel, illetve ezek következményeivel, nincs mit csodálkozni. Talán azon sem lepődhetünk meg, ha a vezetés és támogatói nem a rendezett lét felé mozdulnak el, inkább egyensúlyoznak a börtönbüntetés és az illegális felhalmozás között.

„A helyi telkek helyzetét átnézve azzal szembesültek: csomó telken hét-nyolc milliós adósság volt, így az első lépés mindig a helyi uzsorással való megállapodás. Az ő háza, annak színvonala mindig kiemelkedik a többi közül. Az is elgondolkodtató, hogy az önkormányzati választásokon 75%-os arányban megválasztottak egy polgármestert, akit rá két napra elsőfokon elítélt a bíróság. Ez a helyzet látszólag értelmetlen, de közelebbről megnézve az a helyzet, hogy az emberek »nem szeretik, félnek tőle« az egész faluban. Az ilyen helyzetekkel szemben a gyenge szervezetek nem tudnak fellépni, csak a nagy hálózatok” (Weinhardt, 2019).

A község egyik súlyos problémája – bár a személyes gondokkal összevetve talán megmosolyogtatónak tűnik – a kóbor kutyák tömeges jelenléte. A térség több falva állami támogatást kapott ennek megoldására. Az évek óta megoldatlan helyzetet legutóbb a máltaiak próbálták orvosolni, ám valódi sikerre nem jutottak, hiszen önkormányzati feladatról van szó. Az önkormányzat évente részleges sikerről számolt be – anyagi forráshoz jutottak a feladat megoldására –, de a kóbor kutyák tömeges jelenléte máig feltűnő.

„Könnyű törvényileg előírni, hogy a szülők járassák iskolába a gyerekeiket, de hogyan lehet ezt megtenni azon a 300 iskolás korú gyermekes Tiszabón, ahol közben 700 kóbor kutya mászkál az utcákon?” „Ne csodálkozzunk tehát, hogy nem érnek oda (időben) az iskolába a gyerekek” – mondja Vecsei Miklós (Weinhardt, 2019).

## MEGJELENNEK A MÁLTAIAK

Az iskola és változó fenntartói, az önkormányzat, illetve a Klebelsberg Központ (KLIK) nem tudott megbirkózni ezekkel a problémákkal. Ennek belátása vezetett ahhoz a kormányzati döntéshez, hogy az „egészet”, a községi irányítástól a helyi gazdaság és társadalom támogatásáig, a gyermekneveléstől a foglalkoztatásig a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesületre bízzák. A programok finanszírozása az Európai Unió által nyújtott EFOP-pályázatból történik. „A fogantatástól a foglalkoztatásig” elnevezésű program két községet támogat ebben a térségben, Tiszabő mellett a közel fekvő Tiszaburát. Az utóbbi sokkal rendezettebb, bár hasonlóan szegény község, mint az előbbi. A különbség abban is látszik, hogy a kistérség „központja” Tiszabura, ahol stabilnak tűnik a máltaiak jelenléte. A programot, amelynek alapvető pontja a gyermeknevelés, nem fogadta egyértelmű lelkesedéssel. Az 1391/2016. (VII. 26.) kormányhatározat „Tiszabő és Tiszabura települések helyzetének rendezéséről” nagyjából a Magyar Máltai Szeretetszolgálatra bízta a feladatot. Az indoklás korrekt:

*„Problémát jelent az alacsony iskolai végzettség, munkanélküliség, szegénység, korai gyermekvállalás és [a] családtervezés hiánya, a kábítószer-használat terjedése, [az] alkoholizmus, prostitúció, bűnözés, a rossz lakáskörülmények, a családon belüli erőszak. Az eltérően fejlődő és tartósan beteg gyerekek száma magas. A szakorvosi ellátások elérése akadályokba ütközik. A fejlesztő szakemberek hiánya is súlyos” (EFOP-2.1.2-16-2018-00117).*

A máltaiak „diagnózisalapú” felzárkózási stratégiát szeretnének megvalósítani, hogy ne az állami intézmények által központilag megszabott keretek, hanem a helyi szükségletek alapján lehessen segíteni a problémákon. Tiszaburán például egy asztalosmester segítségével sikerült megnyitni egy műhelyt, ahol ma már kilenc férfi dolgozik, és hosszú hónapokra előre tele vannak megrendeléssel. A varrodában is helyiek dolgoznak, nagy presztízszű eseményekre és cégeknek teljesítenek megrendeléseket, így például a budapesti borfesztiválra Tiszaburán készül az összes pohártartó. A máltaiak Tiszabőn savanyítóüzemet hoztak létre, ahol például a helyi közfoglalkoztatásban megtermelt zöldséget, gyümölcsöt dolgozzák föl. Jó eséllyel hamarosan az egyik országos élelmiszerlánc fogja forgalmazni a termékeiket.

Jelentős sikernek számít, hogy – együttműködve a kunhegyesi Nagy László Gimnáziummal – 2020-ban tizenhárom helyi fiatal tett érettségi vizsgát esti tagozaton. Itt utalunk az Út az érettségihez elnevezésű kormányzati programra is, melynek keretében több éve működik együtt a Magyar Nemzeti Bank, a Pénziránytű Alapítvány és a Magyar Máltai Szeretetszolgálat. A program támogatja a Tiszabura és Tiszabő általános iskolájában végzett fiatalokat a felsőfokú továbbtanulásban: 2020-ban nyolc itteni érettségizett fiatal kapott ösztöndíjat ebből a forrásból.

Az oktatás számára kidolgozott program segítséget jelent, azaz fontos része a kisgyermek nevelése, de beletartozik a felnőtteké is.

*„Négy éve vagyunk jelen a településen, az első lépés az iskola átvétele volt. A fogantatástól a foglalkoztatásig gondolkodik Jelenlét című programunk. A várandós kismamáknak egy éve itt is létrehoztuk a Biztos Kezdet Gyerekházat, itt 0–3 éves korig vannak jelen a kicsik az anyukájukkal, akik szakemberek segítségével a gyerekneveléssel kapcsolatos napi rutint tudják elsajátítani. 2019 júniusától védőnő is működik a Gyerekház mellett. Magzatvédő vitaminokat osztunk, gyermektápszert, pelenkát, ruhaadományokat, a védőnő munkáját pedig minden lehetséges módon támogatjuk. A település lakosságának fele kiskorú, 200 három év alatti gyermek él Tiszabőn” – foglalja össze Tasi Krisztina, az általános iskola egyik tanára (Molnár-Révész, 2019).*

Bár a két község fejlesztésének feladatát csak 2018-ban vették át a máltaiak, az ezzel kapcsolatos kormányzati döntés jelentős előzményekre épült. Az első intézmény, amelyet megalakítottak, a tiszabői Margaréta Óvoda volt (2012). Tiszabő és Tiszabura általános iskoláját 2016-ban vette át a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány. Az iskolának körülbelül háromszáz tanulója van. A rendszeres napi tanítás mellett iskolán kívüli programokat szervez (máltais önkéntes nap, csapatépítő tréningorozat, szavalóverseny, kirándulás, színházlátogatás, zenei rendezvények). A Biztos Kezdet Gyerekház megalapításának a háromévesnél kisebb gyerekeknek szóló programok mellett pedig az a célja, hogy tudatos szülőket formáljon a sokszor fiatalkorú édesanyákból.

A máltaiak programjában tulajdonképpen semmi új nincs. Ilyen programokat mások is terveztek és kínáltak Tiszabőn és másutt, gyors és látványos eredményeket várva tőlük. A máltai „beavatkozásnak” azonban van két sajátossága. Az egyik: az oktatás, a termelés és a szolgáltatás együttes kezelése. Nem egyszerűen iskolát újítanak föl, műhelyt alapítanak –mindezt beágyazzák a település fejlesztésébe. A másik: nemcsak tanítanak az iskolában, nemcsak termelnek a varrodában vagy az asztalosműhelyben, hanem (sőt elsősorban) közösséget is építenek. Úgy gondolják, e nélkül nem megy.

## TANULSÁG

A sok vihart megélt, ma gyakorlatilag csak romák/cigányok lakta Tiszabő a közelmúltban külső támogatást kapott: a máltaiakat. Ők most közösségépítéssel kísérleteznek. Az óvodán és az iskolán kezdték, vagyis a legfiatalabbakon. Olyan korú gyerekeken, akiknek még szükségük van a szülők – tradicionális (roma/cigány) családokról lévén szó az anyák – bekapcsolódására. Elsősorban a gyerekek fejlesztéséről van szó (például közös játékokkal), ehhez azonban szükséges az óvoda és az iskola szervezőtevékenysége is. A máltaiak székhelye jelenleg valójában Tiszaburán van, ahol innovációra kész közösségi vezetés kormányoz. Hivatalosan csak az iskolát vették át Tiszabőn. A két település

azonban gyökeresen eltér egymástól. Bőn a maffia uralkodik, Burán viszont új, dinamikus vezetés kezdett munkához.

Tiszabő arra példa, hogyan bomlik föl évtizedek sorscsapásai alatt egy közösség, hogy végül képtelenné váljék önerőből bármiféle megújulásra. Azok a támogatások, amelyeket a falu kapott, azért nem használtak, mert ehhez közösség kellett volna, nem pusztán a falu lakossága. Tiszabőn már csak külső beavatkozással lehet segíteni. S ez a segítség nem egyszerűen a nyomor enyhítése – mint sokan hiszik –, hanem a közösség újjáépítése. Ami évtizedekig is eltarthat, és tartós elkötelezettséget kíván. Hasonlóan egy rendszerváltozáshoz.



## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BELUSZKY PÁL (1988): Az „Alföld-szindróma” eredete: vázlat, *Tér és Társadalom*, 2. évfolyam, 1988/4., 3–28.
- BRADFORD, NEIL J. (2003): *Cities and Communities That Work – Innovative Practices, Enabling Policies*, Toronto, Canadian Policy Research Networks.
- CSILLEI BÉLA (1992): Iskolakísérlet Tiszabőn – Cigánygyerekek esélyközelben, *Új Katedra*, 1992/6., 8–9.
- CSILLEI BÉLA (2000): A hátrányos helyzetű cigány fiatalok esélyei a szakképzésben, in FORRAY R. KATALIN (szerk.): *Ciganológia – Romológia*, Budapest–Pécs, Dialóg Campus, 301–314.
- EFOP-2.1.2-16-2018-00117: Gyerekház infrastrukturális háttere Tiszabura
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ – VARGA ARANKA (szerk.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ – VARGA ARANKA (2020): Resilience and inclusion – Evaluation of an educational support programme, *Educational Studies*, 2020, 46, 1–19.
- FORRAY R. KATALIN (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása, *Kultúra és Közösség*, 16. évfolyam, 1989/4., 80–87.
- FORRAY R. KATALIN (2017): Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View, *Hungarian Educational Research Journal*, 7. évfolyam, 2017/1., 112–120., DOI: 10.14413/herj.2017.01.09. [https://www.researchgate.net/profile/Katalin-Forray/publication/316214662\\_Resilience\\_and\\_Disadvantage\\_in\\_Education-A\\_Sociological\\_View\\_1/links/58f6324c458515638da35125/Resilience-and-Disadvantage-in-Education-A-Sociological-View-1.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Katalin-Forray/publication/316214662_Resilience_and_Disadvantage_in_Education-A_Sociological_View_1/links/58f6324c458515638da35125/Resilience-and-Disadvantage-in-Education-A-Sociological-View-1.pdf?origin=publication_detail) (letöltve: 2022. 04. 05.).
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS (2003): *Iskola, cigányok, oktatáspolitikai*, Budapest, Új Mandátum – Oktatáskutató Intézet.
- FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (2012): Equal opportunity and national identity – Roma educational policies in Eastern Europe, in NAPIER, DIANE B. – MAJHANOVIC, SUZANNE (szerk.): *Education, Dominance and Identity*, Rotterdam, Sense Publishers.
- GYENEI MÁRTA (1989): *Időzített bomba: Tiszabőn – 1988–1989-ben folytatott szociológiai kutatások tapasztalatai*, Budapest, Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Tanszék.
- HORVÁTH ÁDÁM (2018): Maximum létminimum – Tiszabő, *Földgömb*, 2018. március, <https://afoldgomb.hu/magazin/a-foldgomb-2018-marcius/maximum-letminimum-tiszabo> (letöltve: 2022. 04. 05.).
- HORVÁTH KÁROLYNÉ, DR. (2018): *Tiszabő: falusírató*, Szolnok, Fotogruppe Kiadó Kft.
- IMREI ISTVÁN (1998): A tiszabői Freinet-műhelyről, *Iskolakultúra*, 8. évfolyam, 1998/12., 95–101., <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18972/18762> (letöltve: 2022. 04. 05.).

- KOZMA TAMÁS (2018): Tanuló közösségek és társadalmi innovációk, *Educatio*, 27. évfolyam, 2018/2., 237–246., DOI: 10.1556/2063.27.2018.2.6 <https://akjournals.com/downloadpdf/journals/2063/27/2/article-p237.pdf> (letöltve: 2022. 04. 05.).
- KOZMA TAMÁS ET AL. (szerk.) (2015): *Tanuló régiók Magyarországon – Az elmélettől a valóságig*, Debrecen, CHERD.
- MATKOVICH ILONA (2012): Egy falu összeomlás után, *Magyararancs.hu*, 2012. 07. 20., <https://magyararancs.hu/kismagyarorszag/a-semmin-tul-tiszabo-80665> (letöltve: 2022. 04. 05.).
- MOLNÁR-RÉVÉSZ ERIKA (2019): Végigkíséri a Máltai Szeretetszolgálat az életüket, *Szóljon.hu*, 2019. 07. 12., <https://www.szoljon.hu/kozelet/helyi-kozelet/folyamatosan-fejlesztik-tiszabot-es-tiszaburat-1803518/> (letöltve: 2022. 04. 05.).
- NEMES NAGY JÓZSEF (1996): Centrumok és perifériák a piacgazdasági átmenetben, *Földrajzi Közlemények*, 120. évfolyam, 1996/1., 31–48.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1998): Vesztesek – nyertesek – stagnálók – A társadalmi-gazdasági változások regionális dimenziói, *Társadalmi Szemle*, 53. évfolyam, 1998/8–9., 5–18.
- PÁSZTOR ISTVÁN ZOLTÁN – PÉNZES JÁNOS (2012): A roma lakosság térbeli megoszlása és demográfiai tendenciái Északkelet-Magyarországon, in BOTTLIK ZSOLT – CZIRFUSZ MÁRTON – GYAPAY BORBÁLA – KŐSZEGI MARGIT – PFENING VIOLA (szerk.): *Társadalomföldrajz – területfejlesztés – regionális tudomány*, Budapest, ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola, 49–64.
- ROZGONYI-HORVÁTH ÁDÁM (2018): A periférikus területeken élő aktív korúak munkaerőpiaci kapcsolatai – egy belső periférián található zsáktelepülés példáján, *Területi Statisztika*, 58. évfolyam, 2018/4., 417–443.
- SAÁD JÓZSEF (szerk.) (2004): *Telepessors*, Budapest, Gondolat Kiadó.
- SEBESTYÉN ZSUZSA (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései, *Metszetek*, 5. évfolyam, 2016/2., 108–126.
- SPÉDER ZSOLT (2002): *A szegénység változó arcai*, Budapest, Andorka Rudolf Társaság – Századvég Kiadó.
- SZABÓ CSABA (2020): Tiszabő (kézirat).
- SZÉCHENYI KINGA (2008): *Megbélyegzettek – A kitelepítések tragédiája*, Pomáz, Kráter.
- VARGA ARANKA (2018): *A rendszerváltás gyermekei – Cigány/roma fiatalok életútja egy húsz évet felölelő kutatás tükrében*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- WEINHARDT ATTILA (2019): Döbbenetes számok láttak napvilágot a cigányság helyzetéről, *Portfolio.hu*, 2019. 11. 28., <https://www.portfolio.hu/unios-forrasok/20191128/dobbenetes-szamok-lattak-napvilagot-a-ciganysag-helyzeterol-408493> (letöltve: 2022. 04. 05.).

*A tanulmány egyik korábbi változata megjelent angolul: FORRAY R. KATALIN – VARGA ARANKA (2021): From poverty to community, in BOROS JULIANNA – KOZMA TAMÁS – MÁRKUS EDINA (szerk.): *Community Building and Social Innovation*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 124–139.*

## From poverty to community – Situation report on Tiszabő

### ABSTRACT

In our country there are currently hundreds – the government estimates that there are around 300 – small communities that cannot improve their situation, which has been decreasing for decades, by their own efforts. Economically, these settlements are characterised by extreme poverty, and socio-culturally, by a lack of schooling and unemployment, with the majority of the inhabitants belonging to Roma communities. We are talking about closed communities, locked in a prison of hopelessness, among other things, by abandonment. Tiszabő, which is the subject of our study, is an example of how a community disintegrates over the decades, unable to renew itself. It is also an example of how long years of effort can come to naught in a community struggling with multiple disadvantages if it is not thoughtful, comprehensive and able to address the community. For some years now, the Maltese Relief Service has been present in a number of similar communities, including Tiszabő. Besides the complexity of their programme, an important characteristic is to act with the community, for the community.

**KEYWORDS:** poverty, social mobility, community, education

**FORRAY R. KATALIN** | Szociológus, professor emerita (Pécsi Tudományegyetem)

**VARGA ARANKA** | Szociológus, hab. docens (Pécsi Tudományegyetem)

THAISZ MIKLÓS

# Pedagógiai innovációk a máltai óvodákban és iskolákban

---

## ABSZTRAKT

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány alapításától fogva igyekszik megteremteni a magas minőségű oktatás feltételeit, továbbá folyamatosan, proaktívan jelen van köznevelési intézményeiben. Célja, hogy ösztönözze, támogassa az iskolák, óvodák szakmai munkáját, pedagógiai-módszertani megújulását, növelje a pedagógusok és tanulók elégedettségét, s ezáltal vonzó intézményi és működési környezetet teremtsen. Jelen tanulmány annak a pedagógiai innovációs rendszernek a kidolgozását, felépítését és működését mutatja be, amely – terveink szerint – hozzájárul egy minden érintett számára vonzó nevelési/oktatási környezet kialakulásához, valamint a tanulási eredmények folyamatos javulásához.

**KULCSSZAVAK:** innováció, pedagógiai-módszertani megújulás, ösztönző-rendszer, intézményfenntartás, beavatkozási területek, teljesítményelismerés, tanulást támogató környezet, kritikus beavatkozási pont

---

**A** Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány (a továbbiakban: iskola alapítvány) a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület (a továbbiakban: MMSZ Egyesület) által alapított szervezet, amely iskolákat, óvodákat tart fenn, és felnőttképzési tevékenységet folytat. Az MMSZ Egyesülethez hasonlóan finanszírozás szempontjából az iskola alapítvány „egyházi fenntartónak” minősül, ezért ugyanúgy zajlik az iskola alapítványhoz tartozó óvodák, iskolák finanszírozása, mint bármely egyházi fenntartó esetében (Együttműködési megállapodás, 2010).

Az iskola alapítvány jellemzően rendkívül hátrányos helyzetű kistélepléseken tart fenn óvodákat, általános iskolákat, és városi középiskoláiba is döntő többségükben hátrányos helyzetű diákok járnak. A nehéz szociokulturális körülmények között élő, nagyrészt halmozottan hátrányos helyzetű, jelentős részben roma gyerekeknek csak akkor van reális esélyük a középfokú végzettség megszerzésére, ha színvonalas, egyénre szabott

nevelés-oktatásban részesülnek. Ráadásul vannak intézményeink, amelyekben a települési, szociális környezet, a depriváltság és az intézményen kívüli egyéb hatások már elérték azt a pontot, hogy pusztán pedagógiai eszközökkel érdemben nem lehet növelni a nevelés-oktatás eredményességét. E hatások egzaktabb beazonosítása, illetve ezekben az intézményekben oktatásszervezési és külső szereplőkkel való komplex együttműködésre építő minták kialakítása szükséges. Az iskola alapítvány éppen ezért alapításától fogva igyekszik megteremteni a magas minőségű oktatás feltételeit, továbbá más fenntartóhoz képest proaktívabban, komplex megközelítéssel és folyamatosan jelen van köznevelési intézményeiben. Mottónk szerint a „fogantatástól a foglalkoztatásig” igyekszünk – az MMSZ Egyesület Jelenlét programjának szellemiségével összhangban – komplex felzárkóztató munkát végezni (FETE).

## **AZ ISKOLA ALAPÍTVÁNY PEDAGÓGIAI-INNOVÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE SAJÁT INTÉZMÉNYEIBEN**

### *A pedagógiai-szakmai támogató csapat megalakulása*

A gyerekek, tanulók óvodai, iskolai eredményessége elsősorban a pedagógusokon múlik (McKinsey & Company, 2007). Az iskola alapítvány fenntartóként éppen ezért arra törekszik, hogy a pedagógus és nevelő-oktató munkát segítő kollégák részére lehetőségeihez képest (1) anyagi biztonságot nyújtson, (2) többletforrást biztosítson az intézmények vezetői számára a legértékesebb munkát végző pedagógusok munkájának elismerésére és az oktatás fizikai környezetének fejlesztésére, (3) továbbá oktatási és egyéb szakemberei révén ösztönözze, támogassa az iskolák, óvodák szakmai munkáját, pedagógiai-módszertani megújulását.

A fenti alapvetések kezdettől meghatározzák az iskola alapítvány munkáját, ugyanakkor az intézményrendszer folyamatos bővülése, sokszínűbbé válása miatt – 2016 és 2021 között<sup>1</sup> hatról tizenötöre nőtt a fenntartott intézmények száma (Wikipedia) – több évbe telt, amíg kialakult az iskolákat, óvodákat érdemben támogatni tudó fenntartói struktúra.

2019 szeptemberében alakult meg az iskola alapítvány „pedagógiai-módszertani csapata” (a továbbiakban: szakmai csapat) komoly pedagógiai és vezetői tapasztalattal rendelkező, az óvodák, iskolák mindennapi problémáit ismerő gyakorlati szakemberekből. A szakmai csapat létrehozása során ügyeltünk arra, hogy az iskola alapítvány profiljába tartozó összes intézménytípust (óvoda, általános iskola, szakképző intézmény, fejlesztő iskola) tekintve legyen benne hozzáértő, speciális tudással rendelkező szakember. Fontos szempont volt továbbá a csapat összeállításakor, hogy sokszínű és a terepi munka iránt kifejezetten érdeklődő kollégákat találjunk.

Jelen tanulmány célja annak ismertetése, hogy az iskola alapítvány hogyan kezdett neki intézményei fejlesztésének, és meddig jutott el két év alatt a fenntartott iskolákkal, óvodákkal közösen.

### Az indulás

Az iskola alapítvány által fenntartott intézmények vezetőinek 2019. december 2–3-án, a gyöngyösi szakképző intézményünkben megrendezett igazgatói műhelyén került sor a szakmai csapat valódi bemutatkozására, az intézményvezetőkkel, intézményekkel való közös munka megkezdésére. Szakmai csapatunk számára első pillanattól kezdve evidencia volt, hogy az igazgatói értekezleteket nagyrészt interaktívan kell megtartanunk a korábban inkább jellemző „frontális” megvalósítás helyett. Alapvetésünk ugyanis, hogy csak akkor tudunk érdemi változásokat elérni az intézményeink pedagógiai eredményességét illetően, ha az intézményvezetőkkel közös „tanuló szervezetnek” tekintjük magunkat, és az első pillanattól az érintettekkel közösen alakítjuk ki célrendszerünket, eljárásainkat, fejlesztési irányainkat. Éppen ezért a szakmai csapat közösségként való „debütálását” jelentő műhely egyik legfontosabb céljának azt tűztük ki, hogy kölcsönös bizalom alakuljon ki a csapat és az intézményvezetők között.

A kétnapos értekezlet elején átbeszéltük, hogy ki milyen várakozásokkal érkezett a találkozóra, majd az alábbi átfogó célokat tűztük ki közösen az intézményvezetőkkel:

- a máltai intézmények teljesítményének mérésekkel igazolt javulása;
- a máltai intézmények vonzóbbá válása a partnerek (szülők, gyerekek, a helyi közösség) és a munkavállalók számára.

A szakmai műhely következő blokkjában összeszedtük, hogy melyek a „máltai intézmények” megőrzendő értékei és erősségei, amelyekre építeni lehet a jövőben, majd tisztáztunk néhány alapfogalmat (pedagógiai innováció, teljesítményértékelés stb.), hiszen a „közös nyelv” megteremtését kulcsfontosságúnak tartjuk a közös munka szempontjából. Mielőtt rátértünk volna az előttünk álló feladatok konkretizálására, „csoportmunkát” is alkalmazva közös nevezőre jutottunk arról, hogy mit gondolunk a pedagógusszepről, és hogyan képzeljük el az ideális iskolát, illetve óvodát.

## A MÁLTAI ISKOLÁK ÉRTÉKEI AZ ÉRTEKEZLET JEGYZŐKÖNYVE SZERINT

*A „Málta” növekvő közösség. Közösség, mert a kezdetek óta összetartó, egymást is segítő emberekből áll, ugyanakkor társadalmi feladatvállalásai közben növekvő, eredeti kerekeit, szervezeti kultúráját kinövő közösség. Fontos az ebben rejlő építő feszültség tudatosítása és felhasználása... A „Málta” jelmondata: „A hit védelme, a szegények szolgálata” nagyobb hangsúllyal jelenhet meg az iskolákban. A keresztény hit mellett a hétköznapi értelemben vett hit is beleérthető... A szegények szolgálata rendkívül erőteljes identitásélem: a legnagyobb szegénységben, nyomorban megjelenik a „Málta”, hogy segítsen. A „Málta” szakmai programjainak két leginkább jellemző fogalma a „diagnózis” és a „jelenlét”. A két fogalomnak minden intézményi pedagógiai-szakmai anyag alapelvei közt ott a helye. Az elfogadás attitűdje a „Málta” esetében fokozott megértést jelent a szegénység kultúrája iránt... A „Málta” lehetőséget ad a jobb életre azoknak, akiket stagnáló, elvesztett emberekként tart számon a „közvélekedés”.<sup>2</sup>*

Az értekezlet második napján célul tűztük ki, hogy megállapodunk a kiemelt fejlesztési irányokról, és előkészítjük a máltai köznevelési intézményekben dolgozó kollégák teljesítményértékelési rendszerének bevezetését. Az a későbbi jutalmazások alapját fogja képezni.

Az intézménylátogatások és a beszélgetések nyomán az iskola alapítvány négy kiemelt fejlesztési területet azonosított és ajánlott az intézmények számára:

- szociáliskompetencia-fejlesztés;
- alapkompentencia-fejlesztés;
- IKT;
- az oktatásszervezés megújítása.

Azt a döntést hoztuk meg közösen az igazgatókkal, hogy az iskola alapítvány 2020 első hónapjaiban a fenntartott intézmények számára „ajánlásokat” és „fenntartói elvárásokat” egyaránt tartalmazó szakmai anyagot készít, amelyhez igazodva az intézményeknek tavaszra el kell készíteniük a 2020-as naptári évre szóló „innovációs tervüket” és „teljesítményértékelési rendszerüket”. Arról is döntés született, hogy az iskola alapítvány határozza meg az adott intézményekre jutó, innovációs tevékenységre és teljesítményértékelésre egyaránt fordítható összeget.

#### *Az intézményfelelősi rendszer*

A szakmai csapat tagjai körében az intézménylátogatásokat és a gyöngyösi „induló” értekezletet követően kialakítottuk az „intézményfelelősi rendszert”: az iskola alapítvány minden iskola, óvoda számára kijelölt egy intézménytípushoz (óvoda, általános iskola, szakképző intézmény, fejlesztő iskola) értő szakembert, aki folyamatos szakmai támogatást nyújt az adott iskolának, óvodának. Az „intézményfelelősök” szoros, közvetlen és folyamatos kapcsolatot biztosítanak a fenntartó iskola alapítvány és a fenntartott intézmények között. A rendszer indulásakor célul tűztük ki, hogy az intézményfelelősök és az intézmények vezetői, pedagógusai között bizalmi kapcsolat alakuljon ki, amely nagy segítséget jelent az információáramlás terén is, ugyanakkor az intézményfelelősi rendszer legfontosabb célja kezdettől fogva az iskolák, óvodák pedagógiai-szakmai megújulásának, fejlődésének a támogatása.

#### *Innovációs tervek – 2020*

Az iskola alapítvány összesen százmillió forintot szánt 2020-ban az akkor fenntartott tizenkét intézmény innovációs tevékenységére, illetve a pedagógusok és a nevelő-oktató munkát segítő munkatársak jutalmazására (az intézményvezetők jutalmazása a kereten felül történt, miután a vezetők jutalmairól nem intézményi, hanem fenntartói szinten döntenek). Az intézmények között normatív alapon osztottuk fel a százmillió forintos „innovációs keretet”. Az intézményre jutó összeg („intézményi innovációs keret”) lehívásának feltétele volt ugyanakkor, hogy az adott intézmény elkészítse, az iskola alapítvány pedig jóváhagyja az intézmény „teljesítményelismelő rendszerét” és „innovációs

rendszerét”. Az „innováció” definícióját az OECD (2014) szakmai ajánlásainak figyelembevételével fogalmaztuk meg.

**Teljesítményelismerő rendszeren** a nevelőtestületek által meghatározott teljesítménymutatókat, azok értékelő vizsgálatát, illetve annak a gyakorlatnak, tevékenységeknek a leírását értettük, amelyek eredményeképpen a munkatárs elismerésben, jutalmazásban részesül.

**Innovációs rendszeren** azon fejlesztési folyamatok összességét értettük, amelyek biztosítják, hogy az intézmény közvetlenül vagy közvetve elérje szakmai céljait. A fejlesztési folyamatokon keresztül kizárólag a tágan értelmezett pedagógiai innovációk támogatását helyeztük kilátásba, az alapműködést szolgáló kiadásokra nem lehetett többlettámogatást igényelni (Orosz Lajos, 2020).

Szakmai csapatunk az intézményi teljesítményelismerő és innovációs rendszerek bevezetésével ösztönözni akarta a nevelőtestületek közös szakmai gondolkodását, alkotói közösségekké fejlődését. Úgy gondoltuk, hogy a fenntartó szakmai csapatának támogatnia kell az iskolák, óvodák szakmai megújulását, de a számszerűsíthető célokról, konkrét beavatkozásokról maguknak a viszonylag nagy szakmai autonómiát élvező intézményeknek kell dönteniük. Abban is bízunk, hogy a korábban is létező jutalmazási rendszer átalakításával – a jutalmak teljesítményértékeléshez kötésével – a korábbiaknál jobban tudatosíthatjuk az igazgatókban és a pedagógusokban, hogy a jutalmazási rendszernek is a kollégák és a közösség szakmai fejlődését kell szolgálnia.

#### *Az Ajánlások és elvárások című fenntartói dokumentum*

Az iskola alapítvány szakmai csapata 2020 februárjában adta ki az *Ajánlások és elvárások* című dokumentumot (Orosz Lajos, 2020), hogy segítséget nyújtson a fenntartott óvodák és iskolák saját teljesítményelismerő és innovációs rendszereinek kialakításához.

A módszertani anyagban javasoltuk, hogy az intézmény sajátosságaira, reális lehetőségeire figyelemmel világos és egyértelmű célokat fogalmazzon meg, amelyek hűen tükrözik törekvéseit. A célokhoz pedig rendeljen olyan mutatószámokat, amelyek előállítására és mérésére nem okoz adminisztratív többletmunkát.

Három fő célt állapítottunk meg a dokumentumban az intézmények számára:

1. A máltai nevelési-oktatási intézmények célja vonzónak lenni a pedagógus, a szülő és a gyermek/tanuló számára.
2. A máltai nevelési-oktatási intézmények célja vonzóvá válni és jelen lenni a helyi közösségek és szervezetek körében.
3. A máltai nevelési-oktatási intézmények célja a tanulási eredmények folyamatos javulása. (A tanulási eredményeket eltérő módon értelmezzük az óvodai és általános iskolai, valamint a szakképzési intézményekben.)



Emellett négy ajánlott beavatkozási területet is megállapítottunk, összhangban a 2019. decemberi intézményvezetői értekezleten az igazgatókkal kialakított konszenzussal:

1. Szociális kompetenciák fejlesztése
2. Alapkompetenciák fejlesztése – elsősorban a tanulás tanulása, olvasás-szövegértés, matematikai alapkompetenciák
3. Információs és kommunikációs technológiák használata
4. Oktatásszervezés

A máltai intézmények az *Ajánlások és elvárások* című dokumentum megjelenését követően – az intézményfelelősökkel szoros együttműködésben – óriási energiával láttak neki saját „innovációs tervük” kidolgozásához. Ezt a folyamatot azonban 2020. március 16-ától jelentős részben megakasztotta az iskolák és óvodák bezárása a Covid-járvány miatt (EMMI, 2020).

### *Digitális munkarend*

A 2020. március 16-ától bevezetett tantermen kívüli digitális oktatás megszervezése óriási kihívás elé állította iskolai pedagógus és egyéb feladatkörökben alkalmazott kollégáinkat; a megkezdett „innovációs folyamatok” helyett 2020 tavaszán mindenki a precedens nélküli váratlan helyzet kezelésére koncentrált. Iskoláinkban külön nehézséget jelentett, hogy a hozzánk járó, zömmel hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók családjainak kommunikációs eszközökkel való otthoni ellátottsága rossz, ezért kollégáink nem tudták csak „digitálisan” kiosztani a feladatokat. (Volt olyan település, ahol a feladatokat hetente két alkalommal nyomtatott formában adták át kollégáink, amikor a családok úgyis megjelentek az ételosztáson.)

Az országos karantén elrendelését követően azonnal konzultáltunk az iskola alapítvány fenntartásában lévő iskolákkal és óvodákkal, majd szakmai ajánlást adtunk ki külön az alsó tagozatok, felső tagozatok és a középiskolák számára. Ezekben nemcsak szemléletbeli, kommunikációs és pedagógiai-módszertani ötleteket adtunk a pedagógusoknak, hanem konkrét példafeladatokat is készítettünk. Javasoltuk kollégáinknak, hogy a digitális munkarend ne legyen a normál oktatás tükörképe, fontosabb – főleg a digitális oktatás első napjaiban, heteiben – megtalálni azokat a fórumokat, ahol a gyerekek örömmel dolgoznak, és a figyelmük leköthető. Az iskola alapítvány emellett minden iskola számára fejlesztetett egy-egy távoktatási honlapot, amelyen keresztül az intézmények kiadhatják a feladatokat, illetve szövegeket, képeket, videókat oszthatnak meg.

Az iskola alapítványnál határozott célunk volt, hogy a „tűzoltásjellegű” problémakezelés mellett próbáljuk meg kihasználni a váratlan helyzetet, és állítsuk pedagógiai-innovációs folyamataink szolgálatába. Felmértük, hogy milyen fejlesztésekre és beszerzésekre van szükség annak az alapvető célnak az elérése érdekében, hogy egyik oldalról tanulóink és az őket segíteni igyekvő családi környezet, másik oldalról pedig pedagógusaink között kiépíthessük és folyamatosan biztosíthassuk az online kapcsolata-

tot. Az iskolák digitális infrastruktúrájának javításán kívül (2020 nyarán több száz tabletet és laptopot vásároltunk intézményeink számára, valamint minden tanteremben kiépítettük a wifihálózatot) azt is célul tűztük ki, hogy pedagógusainkat támogassuk a digitális eszközök használatában, az internet adta pedagógiai lehetőségek átlátásában

---

Az iskola alapítványnál határozott célunk volt, hogy a „tűzoltásjellegű” problémakezelés mellett próbáljuk meg kihasználni a váratlan helyzetet, és állítsuk pedagógiai-innovációs folyamatunk szolgálatába.

---

és a mindennapi pedagógiai munkába való beépítésében is. Szakmai csapatunk ezért 2020 nyarán – a megkezdett iskolai, óvodai innovációs folyamatokkal, a kiadott dokumentumokkal, továbbá a DigComp 2.1 (European Digital Competence Framework for Citizens) néven ismertté vált európai referenciakeret (EU, 2016) célkitűzéseivel is összhangban álló – újabb szakmai anyagot adott ki *IKT-stratégiai irányok* címen (Binder, 2020). A dokumentum megjelenítésével az volt a fő célunk, hogy minden máltai köznevelési intézmény-

ben előmozdítsuk és fenntarthatóvá tegyük a rendszerszintű, szakmailag megalapozott IKT-eszközhasználatot, melynek fókuszában a tanulói készség- és képességfejlesztés áll. Tudatosítani akartuk kollégáinkban, hogy az „eszközök” önmagukban kevesek. Átfofó elvek mentén minden intézménynek és pedagógusnak számos konkrét gyakorlati lépést kell megtennie, hogy az IKT-eszközök használata ne pusztán újdonság legyen, és ne merüljön ki a digitális kompetencia fejlesztésében. Az IKT-eszközhasználat megkövetel egyfajta módszertani és szemléleti megújulást, ráadásul a Nemzeti alaptantervben (NAT) megjelenő mind a hét kulcskompetencia<sup>3</sup> fejlesztése terén komoly szerepe lehet.

Az IKT-stratégiai irányok alapján valamennyi máltai intézménynek rögzítenie kellett éves munkatervében a digitális megújuláshoz szükséges lépéseket, a folyamatot pedig az intézményekben megalakult digitális munkacsoportok koordinálták/koordinálják. Az intézmények által megkezdett folyamatot az iskola alapítvány szakmai csapata szakemberei által rendszeresen támogatja és monitorozza.

#### *Intézményi innovációs tervek kidolgozása, a pedagógiai programok felülvizsgálata*

Iskoláink és óvodáink vezetői és pedagógusai számára óriási kihívást jelentett a 2020. március 16-ától május 25-éig tartó „digitális munkarend” idején a napi helytállással párhuzamosan, nagyrészt „táv munkában” megkezdni a pedagógiai programoknak az új NAT 2020. szeptember 1-jei bevezetése (Kormányrendelet, 2020) miatt szükséges felülvizsgálatát, illetve elkészíteni a fenntartó által kért intézményi innovációs terveket és teljesítményértékelési rendszereket. Fenntartóként sem volt egyszerű megfelelően reagálnunk, hiszen egyszerre voltunk kötelesek segíteni az intézményeinket mindennapos küzdelmeikben, a pedagógiai programok (szakképző intézmények esetében a szakmai programok)<sup>4</sup> újírásában, és nem hagyhattuk elfelejteni a néhány hónappal korábban közösen kitűzött teljesítményértékelési és innovációs céljainkat sem.

Adódott a lehetőség, hogy az óvodák, iskolák legfontosabb szakmai alapidokumentuma (azaz a pedagógiai, illetve szakmai program) és az intézményi innovációs terv készítésének folyamata összehangoltan történjen, a dokumentumok ugyanazon pedagógiai-szakmai célokat szolgálják, és ne legyen ellentmondás közöttük. Az iskola alapítvány szakmai csapata segédanyagok és sablonok készítésével, továbbá a NAT elvárásai, valamint az *Ajánlások és elvárások* című dokumentum megértését segítő interaktív műhelymunkák tartásával járult hozzá a munkafolyamathoz.

**Részlet az innovációs tervek készítését segítő „GYIK” című segédanyagunkból:**

„7. Mit tekinthetünk innovációnak / fejlesztésnek?

*Mindazon tevékenységeket, amelyek eredményeképpen meghaladjuk, megújítjuk a mindennapok pedagógiai vagy oktatásszervezési gyakorlatát, rutinját”* (Thaisz, 2020).

A pedagógiai/szakmai programok átdolgozása során lényeges szempontnak számított a jogszabályi megfelelés, de a legfontosabb szakmai cél az volt, hogy a dokumentum a mindennapok során is jól használható legyen, és valós képet adjon az intézményről, céljairól – összhangban a készülő intézményi innovációs tervekkel, valamint az ismeretátadás helyett a kompetenciafejlesztést fókuszba helyező nemzetközi irányelvekkel (lásd a vonatkozó kiadványt: OECD, 2016). Mind a pedagógiai/szakmai programok, mind az intézményi innovációs tervek esetében elvárásunk volt az intézményekkel szemben, hogy a munkafolyamatba minél több kolléga kapcsolódjon be; ne csak a szűk vezetés készítse el az iskolák, óvodák működése szempontjából legfontosabb dokumentumokat. Intézményeink vezetőinek nagy többsége megértette, hogy erre nemcsak azért van szükség, hogy minél többek véleményét, elképzeléseit tükrözzék a vonatkozó dokumentumok, hanem azért is, hogy a leírtak megvalósítása során minél több kolléga – optimális esetben a teljes alkalmazotti közösség – „sajátjának érezze” őket.

**Kulcsszavak, amelyekre külön figyeltünk a pedagógiai programok felülvizsgálata során:** *aktív tanulás, mérlegelő gondolkodás, fejlesztő értékelés, a kiinduló állapot értékelése (diagnosztikus mérés), személyre szabott nevelés-oktatás, egyénre szabott tanulási lehetőség, egyénre szabott pedagógiai eszköztár, tanulói együttműködésen alapuló tanulás (pármunka, csoportmunka), a tanulók fizikai állapotának mérése, egészségnevelési elvek és módszerek, teamtanítás (a pedagógusok együttműködése), differenciált tanulásszervezés, tanulási környezet, digitális környezet a köznevelésben, multidiszciplináris ismeretek* (Kiss, 2020).

*Innovációs tevékenységeink a Covid-járvány árnyékában (2020)*

Az intézményi innovációs és teljesítményértékelési tervek elfogadására – a Covid-járvány miatt a tervezett időpontnál később – 2020 májusának végén került sor. A csúszás

és a járvány okozta bizonytalan helyzet miatt látszott, hogy a 2020-ra tervezett tevékenységek megvalósítására nem lesz elegendő a nyár és a 2020/21-es tanév első négy hónapja, ezért az iskola alapítvány lehetővé tette a megkezdett, de nem teljeskörűen megvalósult tevékenységek „átvitelét” a következő naptári évre.

2020 nyarán az intézményfelelősök aktív közreműködésével megtartott nevelőtestületi tréningekkel megkezdődött, illetve új lendületet vett az intézmények innovációs tevékenysége. A 2020/21-es tanév/nevelési év normál munkarendben indult, amit igyekezett kihasználni az iskola alapítvány szakmai csapata, hogy minél többet legyen „terepen”, az intézményekben. A szakmai csapat az intézményvezetőkkel egyeztetett módon fenntartói óralátogatásokba kezdett, amelyeket azonban meg kellett szakítani november elején, a Covid-járvány miatt bekövetkezett újabb korlátozó intézkedések miatt (Koronavírus, 2020). Nagyon rosszul érintette a szakmai csapatot az óralátogatások felfüggesztése, mert a pedagógusokkal való bizalmi kapcsolatot tovább erősítették és erősíthették volna az óra-, illetve foglalkozáslátogatások utáni értékelő beszélgetések.

Első osztályaink számára sok gyakorlati példával, gazdag feladat- és szöveggyűjteménnyel ellátott módszertani kézikönyvet készítettünk matematikából, valamint magyar nyelv és irodalomból (Csájiné, 2020), reagálva többek között arra a problémára is, hogy általános iskoláinkban nem csak megfelelő szakképzettségű tanítók oktatnak. A tanév elején felhívtuk tanítóink figyelmét többek között arra, hogy az elsősöket és másodikosokat – újra – érzékenyíteni kell az iskolában folyó munkatempóra, az intézményben zajló folyamatokra, és a NAT szerinti tananyagra koncentrációt megelőzően érdemes fókuszba helyezni a közösségformálást, illetve a közösségre szabott normák és szabályok kialakítását. Első osztályos tantermeink elrendezését, eszközeit már korábban is az óvodák fizikai környezetéhez hasonlatosan alakították ki iskoláink az óvoda–iskola átmenet megkönnyítése érdekében. Ezt 2020 őszén is igyekeztünk segíteni újabb eszközök beszerzésével.<sup>5</sup>

Az idegrendszeri érést segítő „nagymozgásokat” és általában a mozgásfejlesztést csaknem az összes óvodánk és általános iskolánk középpontba helyezte, amihez komoly segítséget jelentett és jelent számukra a legtöbb intézmény innovációs tervébe bekerült eszközzrendszer („belső” és „külső” képzések, műhelymunkák, tréningek, a mozgásfejlesztést segítő eszközök stb.<sup>6</sup>). Az innovációs keretek terhére 2020-ban megvalósult/megkezdődött intézményi innovációs folyamatok ismertetése meghaladja a tanulmány kereteit, de a teljesség és rangsorolás igénye nélkül az alábbi néhány példa talán érzékelteti, hogy merre indultak el az intézmények: a tarnabodi általános iskola alsó tagozatán alapvetően átalakították az órarendet;<sup>7</sup> a tiszaburai általános iskola célul tűzte ki a felső tagozatos napközi gyökeres átalakítását,<sup>8</sup> hogy délután négy óráig minden diák bent maradjon az iskolában; a gyöngyösi szakképző intézményünkben „prémiumszakkörök” alakultak (zöldség-gyümölcs faragó szakkör, bartenderszakkör, bonbonkészítő szakkör), illetve az országban elsőként a szokásostól alapjaiban eltérő működésmódra épülő mű-

helyiskolai képzéseket kezdtünk korábban lemorzsolódott tizenhat év fölötti fiatalok számára (Műhelyiskola, 2021).

#### *A 2020-as innovációs tervek megvalósulásának értékelése, tanulságok*

A 2020-as innovációs tervek megvalósítását követően aktuálissá vált a tanulságok levonása, az iskola alapítvány innovációs rendszerének felülvizsgálata. Fontos szempont volt, hogy az intézmények ne érezzék úgy, hogy folyamatosan változnak a célok, a keretek, az elvárásaink, viszont változtassunk azokon a pontokon, amelyeken feltétlenül szükséges.

#### Állandó pontok:

- Az intézményfelelősi rendszer alapvetően bevált, kevés kivételtől eltekintve bizalmi kapcsolat és intenzív szakmai együttműködés alakult ki az iskola alapítvány szakmai csapatának munkatársa és az iskolák-óvodák vezetői, pedagógusai között.
- A korábban megfogalmazott három cél és ehhez kapcsolódó négy terület<sup>9</sup> beépült az intézményeink gondolkodásába, alapidokumentumaiba.
- Az intézmények döntő többsége megértette, hogy az „innovációs keretkből” nem az alpműködést, hanem azokat a tevékenységeket támogatjuk, amelyek eredményeképpen meghaladjuk, megújítjuk a mindennapok pedagógiai vagy oktatásszervezési gyakorlatát, rutinját.
- Mérhető, eredményeket tükröző mutatószámokat kell megjelölnie minden intézménynek az elérendő célokhoz, részcélokhoz kapcsolódóan.

#### Átgondolást igényel:

- Miután a 2020-ra vonatkozó innovációs és jutalomkeret összegét már az év elején megállapították, az intézmények úgy érezhették, hogy ez az összeg mindenképpen rendelkezésükre áll. Több vezető az innovációs szakmai célok teljesülése helyett elsősorban azt tartotta szem előtt a pénzek költsékor, hogy minden kollégája részesüljön a meghatározott jutalom- és innovációs keretből.
- Az iskolák tanévekben, az óvodák jellemzően nevelési években és nem naptári években gondolkodnak.
- Túlságosan rövid időszaknak bizonyult az egy év arra, hogy átfogó pedagógiai-innovációs folyamatok indulhassanak el.
- Alaposan át kellett gondolnunk a folyamatok monitoringját is.

**Kubicsek Judit, a tiszabői iskola igazgatójának értékelése:** *„Kényszerpályára került 2020 tavaszán az első innovációs tervezésünk a digitális munkarendre való átállás miatt, mégis komoly hozadékaik lettek ennek az időszaknak: sokat javultunk az online térben, sőt, a szülőkkel való kapcsolattartásnak is új módjai alakultak ki. Nagy megpróbáltatást jelentett 2021 nyara is, amikor egyszerre kellett megírnom az újabb ötéves intézményvezetői ciklust célzó vezetői programomat és a*

*két tanévre szóló iskolai innovációs tervet a Covid-járvány okozta újabb korlátozások közepette, de ennek az időszaknak is meglett az eredménye. A sok, egymással látszólag össze nem függő feladat – digitális munkarend, pedagógiai programunk átírása, vezetői program, első, majd második innovációs tervünk – teljesítése nyomán kikristályosodott az iskolánk fejlesztési stratégiája, amelyet a »közösségépítés« és az »aktív tanulás« köré építettünk.”*

*Innovációs rendszerünk: 2021–2023*

A tanulságok levonását követően, hosszas szakmai viták után szakmai csapatunk véglegesítette az új kereteket:

- A jövőben is *marad az intézményfelelősi rendszer* az iskola alapítványnál, viszont az intézményfelelősök szorosabban dolgoznak majd együtt egymással.<sup>10</sup>
- Változatlan a korábban kialakított *három átfogó cél és négy beavatkozási terület*, viszont a szakmai csapatnak az intézményi innovációs tervek segítése céljából a korábbiaknál részletesebb sorvezetőt kell kidolgoznia az intézmények számára.
- Az *intézményi innovációs terveket* nem egy naptári évre, hanem *legalább két tanévre / nevelési évre kell elkészíteni*, ezzel is ösztönözve a hosszú távú gondolkodást.
- Az iskola alapítvány nem határozza meg előre a pénzügyi kereteket, az intézmények egyfajta pályázatként nyújthatták be 2021. augusztus 31-éig innovációs terveiket, amelyek a fenntartói jóváhagyást követően 2023. augusztus 31-éig valósíthatók meg.
- A 2021–23-as intézményi innovációs tervek – ahogy a megvalósítás során a kifizetések is – csak a folyamatot támogató *intézményfelelősök jóváhagyása után kerülhetnek aláírásra az iskola alapítvány elnökéhez*.
- Az innovációs projektek és az **intézményi teljesítményértékelési rendszerek** a korábbiaknál is élesebben lesznek szétválasztva:
  - Az innovációs keretekkel ellentétben a jutalomkereteket továbbra is egy naptári évre határozza meg a fenntartó.
  - Az intézményi teljesítményértékelések szempontrendszerének fenntartói jóváhagyását követően a jutalmak elosztásáról az intézményvezetők egy személyben jogosultak dönteni.

## **AJÁNLÁSOK ÉS ELVÁRÁSOK – „IRÁNYTŰ” AZ INNOVÁCIÓS PROGRAMOK KÉSZÍTÉSÉHEZ**

A szakmai csapat 2021 áprilisában közreadta az intézményi innovációs tervek elkészítéséhez segítséget nyújtó szakmai dokumentumot (Bakos et al., 2021), amelyet félnapos workshop keretében mutatott be az intézményvezetőknek. Az intézményi innovációs tervek elkészítése természetesen az intézmények feladata volt, de a folyamat során – az intézményvezetők, pedagógusok igényei szerint – mindvégig segítettek a szakmai csapatunk tagjai is. Például az alkotói folyamat kezdetén az intézményfelelősök az intéz-

ményvezetőkkel egyeztetve műhelyeket szerveztek az iskolákban és óvodákban, hogy támogassák a nevelőtestületek munkáját. A tanulmány utolsó fejezetében röviden bemutatjuk az *Ajánlások és elvárások – „Iránytű” az innovációs programok készítéséhez* című dokumentumot.

A dokumentum célja, hogy a 2020 januárjában megkezdett intézményi innovációs folyamatokat – az eddigi tapasztalatokat figyelembe véve – továbbgondolja, megújítsa, valamint elvárásokat és ajánlásokat fogalmazzon meg az innovációs program készítése, jóváhagyása és értékelése tekintetében a korábban meghatározott fenntartói célok mentén.

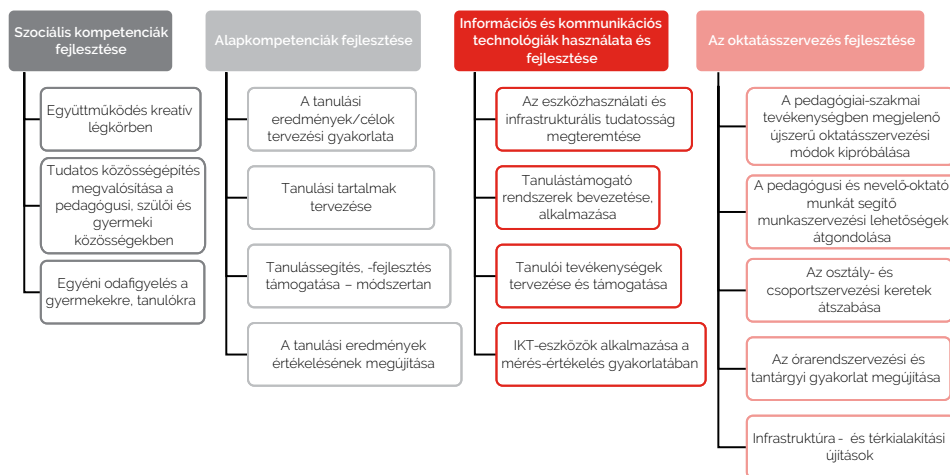
*Hogyan érdemes használni az iránytűt?*

„Ez a szöveg iránytű, azaz csak irányokat mutat, nem a *beavatkozási területeken* leírt összes tudást tárja fel. Felvillant elemeket, így inspirálni kívánja az intézményekben folyó kreatív gondolkodást és az azt követő alkotómunkát. A megismerés során elősegítheti a már ismert dolgokra való *emlékezést* és esetleg a további *értelmezést*.”

A szöveg megismerése és a tapasztalatok *elemzése, értékelése* után megfogalmazható a sajátos intézményi helyzet. Ezt a *helyzetelemzésben* érdemes közösen rögzíteni. A szövegben az *Innovációnak tekintjük* címsor alatt található példák segíthetnek és tovább inspirálhatják a munkát. Ezek összegzése és kritikus – a megvalósíthatóságot szem előtt tartó – válogatása rajzolja ki a konkrét intézményi célokat. Mindezek után következhet az innovációs tervet létrehozó *alkotómunka*, ami beavatkozási területeken tervezett fejlesztési akciók közös megfogalmazását eredményezi.”

*A célok elérését biztosító négy beavatkozási terület és részterületek*

1. ábra: Az „Iránytű” beavatkozási területei és részterületei (saját szerkesztés)



### Szociális kompetenciák fejlesztése

A terület a szociális motívumok fejlesztését tartalmazza. Olyan iskolai légkör kialakítását célozza, amely elősegíti, hogy a pedagógusok és a gyermekek/tanulók folyamatosan megtapasztalhassák az egyének, csoportok kölcsönös megértésének, egymás segítésének előnyeit.

*Innovációnak tekintjük például:* szülői szobák/terek kialakítását; közös jövőkép alkotását; a teljesítményértékelés és elismerés közös újragondolását; közösségépítő játékok gyűjteményének megalkotását és alkalmazásuk közös értékelését; a tanulók bevonását a lemorzsolódással veszélyeztetett társaik megtartását célzó lépésekbe; a szorgalmat és magatartást elismerő jutalmazás rendszerének átgondolását és újraszervezését.

### Alapkompetenciák fejlesztése

Az alapkompetenciák magukban foglalják a beszédhez, olvasáshoz, íráshoz, szövegértéshez, számoláshoz, a mennyiségi, téri-vizuális és időbeli viszonyok mentén való tájékozódáshoz, valamint a mozgáshoz kapcsolódó ismeretek, készségek és attitűdök rendszerét, és megalapozzák a használható tudás megszerzését.

A beavatkozási terület az *aktív tanulásra* épít, melynek során a pedagógus tevékenységéről a gyerek/tanuló tevékenységére helyeződik a hangsúly, aki nem passzív befogadó, hanem aktív résztvevője, a pedagógus irányítása mellett formálója a tanulási folyamatnak.

*Innovációnak tekintjük például:* a célok elérését támogató megfelelő szokásrend kialakítását; a művészetterápia elemeinek beépítését a tanítási gyakorlatba; a tanulási tartalmak tevékenységekbe ágyazott tervezését; a projektpedagógia és alternatív pedagógiai gyakorlatok beemelését a pedagógiai gyakorlatba; a tanórák közötti átjárást lehetővé tevő témahetek és projekthetek tervezését, kipróbálását és értékelését.

### Az IKT és alkalmazása

Az IKT-eszközhasználat az intézményekben kettős szerepben jelenik meg: egyrészt az oktatási-nevelési folyamatok hatékonyabb megvalósítását segítő eszköz, másrészt bizonyos digitális kompetenciák megszerzése a fontos célok között is szerepel.

Az aktív tanulás modelljéhez kapcsolható sorrend szerint – az *IKT-stratégiai irányok* című dokumentumunkkal (Binder, 2020) összhangban – minden intézményben cél:

- az IKT-eszközök biztonságos tárolása és készségszintű használata;
- a tanulástámogató rendszerek használata;
- az IKT-eszközök használatára épülő tanulói tevékenység;
- az IKT-eszközöket is alkalmazó mérés-értékelési rendszer ki- vagy továbbfejlesztése.

*Innováció a területen például:* az okostábla adta lehetőségek szélesebb körű kihasználása; a tanulást támogató fejlesztő értékelés IKT-alapú működtetése; online/offline feladatbankok létrehozása.



### Oktatásszervezési terület

Az oktatásszervezés minden esetben valamely pedagógiai cél megvalósítását segíti. Célja az aktív tanulást támogató, hatékony, eredményes és méltányos nevelés-oktatás.

*Innováció a területen például:* az órarend és a tantárgyfelosztás átalakítása; a délutánok rendjének átalakítása; az intézményi terek és az intézmény környezetének bekapcsolása az oktatási folyamatba; az intézmény teljes működési rendjének átgondolása, az új oktatási módszereknek és megoldásoknak megfelelő átszervezése (például csengetési rend, ügyeleti rendszer).

## BEFEJEZÉS

A közelmúltban megkezdett pedagógiai-innovációs folyamatunk elején vagyunk. Jelen tanulmányban nem vállalkoztunk – nem is vállalkozhattunk – arra, hogy tudományos igényű vizsgálat alá vonjuk tevékenységünket. A jelenleg is megvalósítás alatt álló, a fenntartó által jóváhagyott intézményi innovációs tervek 2023 nyarán futnak ki. Fejlesztési folyamatunk mindeddig ráadásul az oktatást alapjaiban megváltoztató pandémiás időszak alatt zajlott, amely az intézményi fókuszokat is megváltoztatta, illetve a hagyományos oktatásszervezési kereteket is megkérdőjelezte.

Bízunk benne, hogy a 2023/24-es tanév, illetve nevelési év kezdetére az intézményeknek – szakembereinkkel szoros együttműködésben – sikerül beazonosítaniuk azokat a kritikus beavatkozási pontokat és konkrét, rendszerszintű beavatkozásokat, amelyek szükségesek a szakmai megújuláshoz, és a fent említett új helyzethez való alkalmazkodással akár nem várt mélysgű pozitív változásokra kerül sor.

## Felhasznált irodalom

- BAKOS ISTVÁN – BINDER MÁTYÁS – HOLLÓSI GÉZA – KISS TIBOR – LEVELI ALIZ – OROSZ LAJOS – THAISZ MIKLÓS – TÖRÖK JUDIT (2021): *Ajánlások és elvárások – „Iránytű” az innovációs programok készítéséhez*, Budapest, MMSZ Iskola Alapítvány.
- BINDER MÁTYÁS (szerk.) (2020): *IKT Stratégiai irányok – 2020* (kézirat), 2020. szeptember (jóváhagyta: Thaisz Miklós).
- CSÁJINÉ KNÉZICS ANIKÓ (2020): *Módszertani kézikönyv – Matematika; Módszertani kézikönyv – Magyar nyelv és irodalom* (kéziratok).
- EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS (2010): *2010. évi CXL. törvény a Magyar Köztársaság Kormánya és a Szuverén Jeruzsálemi, Rodoszi és Máltai Szent János Katonai és Ispotályos Rend közötti Együttműködési Megállapodás kihirdetéséről*, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000140.tv> (letöltve: 2022. 04. 08.).
- EMMI (2020): *Új munkarend a köznevelési és szakképzési intézményekben*, <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/emmi-uj-munkarend-koznevelesi-es-szakkepzesi-intezmenyekben> (letöltve: 2022. 01. 11.).
- EU (2016): *European Digital Competence Framework for Citizens*, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (letöltve: 2022. 02. 10.).
- FETE: *A FETE-program hivatalos oldala*, <https://fete.hu/> (letöltve: 2022. 04. 08.).
- KISS TIBOR (szerk.) (2020): *Segédlet pedagógiai programok vizsgálatához és átdolgozásához* (kézirat) (jóváhagyta: Thaisz Miklós).
- KORMÁNYRENDELET (2020): *A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról*, <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> (letöltve: 2022. 04. 08.).
- KORONAVÍRUS (2020): *Digitális oktatás a középiskolákban*, <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/maruzsa-kozepiskolak-szerdatol-atternek-digitalis-oktatasa>, 2020. november 10. (letöltve: 2022. 01. 11.).
- McKINSEY & COMPANY (2007): *Mckinsey-jelentés – Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében*, <https://dokumen.tips/documents/mckinsey-jelentes-2007.html> (letöltve: 2022. 01. 11.).
- MŰHELYISKOLA (2021), 2021. 05. 28., <http://maltaiiskola.hu/megvannak-az-első-sikerrel-vizsgazo-muhelyiskolasaink/> (letöltve: 2022. 01. 11.).
- OECD (2014): *Overview – Why and how to measure innovation in education*, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education/overview-why-and-how-to-measure-innovation-in-education\\_9789264215696-3-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education/overview-why-and-how-to-measure-innovation-in-education_9789264215696-3-en#page1) (letöltve: 2022. 04. 08.).
- OECD (2016): *Innovating Education and Educating for Innovation – OECD Publishing*, <https://www.oecd.org/fr/innovation/innovating-education-and-educating-for-innovation-9789264265097-en.htm> (letöltve: 2022. 02. 10.).

OROSZ LAJOS (szerk.) (2020): Ajánlások és elvárások – Az intézmények fejlődést és fejlesztést ösztönző, támogató és elismerő rendszerének kialakításához (kézirat) (jóváhagyta: Thaisz Miklós).

THAISZ MIKLÓS (2020): Gyakran ismételt kérdések (kézirat).

WIKIPEDIA: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Magyar\\_M%C3%A1ltai\\_Szeretetszolg%C3%A1lat\\_Iskola\\_Alap%C3%ADtv%C3%A1ny](https://hu.wikipedia.org/wiki/Magyar_M%C3%A1ltai_Szeretetszolg%C3%A1lat_Iskola_Alap%C3%ADtv%C3%A1ny) (letöltve: 2022. 04. 08.).

## Pedagogical innovations in the Hungarian Order of Malta kindergartens and schools

### ABSTRACT

Since its establishment, the School Foundation of the Hungarian Charity Service of the Order of Malta has been striving to create conditions for high quality education furthermore it has been continuously and proactively present in its public education institutions. Its aim is to encourage and support the professional work of schools and kindergartens, the renewal of its pedagogy and methodology, to increase the satisfaction of teachers and students thereby creating an attractive institutional and operational environment. The present study introduces the development, design and operation of the pedagogical innovation system which contributes to the formation of a learning/teaching environment that is attractive for all stakeholders as well as to the continuous improvement of learning outcomes.

**KEYWORDS:** innovation, pedagogical-methodological innovation, incentive schemes, institutional sustainability, areas of intervention, performance recognition, environment supportive of learning, critical intervention point

**THAISZ MIKLÓS** | Szakvizsgázott középiskolai tanár, okleveles Európa-szakértő. Egyetemista kora óta az oktatás területén dolgozik: gimnáziumi tanárként gyakorolta hivatását hét évig, kormánytisztviselőként hat évig dolgozott, 2016. szeptember 1. óta az MMSZ Iskola Alapítvány vezetője.

## Végjegyzet

- 1 Az MMSZ Óbudai Technikum és Szakképző Iskola 2001-től, a tarnabodi Máltai Óvoda és Általános Iskola 2011-től, a gyöngyösi MMSZ Károly Róbert Technikum, Szakképző Iskola és Gimnázium 2012-től, az MMSZ Devecseri Szakképző Iskola 2013-tól, a gyulai MMSZ Galló József Általános Iskola és Magoncka Óvoda és az MMSZ Gézegyüz Ipolydamásdi Óvoda 2015-től, az MMSZ Tiszabői Általános Iskola, az MMSZ Tiszaburai Általános Iskola és az MMSZ Tiszaburai Óvoda 2016-tól, az MMSZ Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola 2018-tól (Marcali, Pécs, Siófok), az MMSZ Tiszabői Margaréta Óvoda és az MMSZ Nyírpilisi Általános Iskola 2020-tól, az MMSZ Zalakomári Óvoda, az MMSZ Csörögi Óvoda és Bölcsőde és a dombóvári MMSZ Esterházy Miklós Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium 2021-től.
- 2 Emlékeztető a 2019. december 2–3-i máltai intézményvezetői értekezletről, lejegyezte: Bakos István.
- 3 A tanulás kompetenciái; kommunikációs kompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi; digitális kompetenciák; matematikai gondolkodási kompetencia; személyes és társas kapcsolati kompetencia; kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság; munkavállalói, vállalkozói kompetencia.
- 4 Szakmai programok: [https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/heti\\_oraterv\\_minta\\_pdf-1631613963488.pdf](https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/heti_oraterv_minta_pdf-1631613963488.pdf)
- 5 2016 óta nagy figyelmet fordítottunk első és második osztályban tanító kollégáink képzésére, a fizikai terek alakítására. Ebben komoly érdemei vannak Hajdú Krisztina klinikai szakpszichológusnak, az MMSZ Egyesület vezető munkatársának.
- 6 Például a tiszaburai óvoda, az ipolydamásdi óvoda 2020-as innovációs terve, 2020. május, MMSZ Tiszaburai Óvoda, MMSZ Gézegyüz Ipolydamásdi Óvoda.
- 7 A tarnabodi alsósok délelőtti órárendje: 7.45–8.00: beszélgetés, 8.00–8.15: mozgásfejlesztés, 8.15–8.25: közös reggeli, 8.30–10.00 és 10.05–11.35: blokkokba szervezve alapképzettség-fejlesztés.
- 8 A tiszaburai általános iskola hosszú távon az úgynevezett iskolaotthonos oktatásra szeretne áttérni, amely lényegében azt jelenti, hogy a tanórák „egész nap”, tehát 16 óráig tartanak.
- 9 A közösen meghatározott három célról és négy területéről lásd fentebb.
- 10 Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az óvodákért és általános iskolákért felelős három kolléga szorosan együtt dolgozik, egymást helyettesíti, kiegészíti, csapatként gondolkodik az intézmények vezetőivel együtt.

BINDER MÁTYÁS

# „Cigányzenészek harcai”

Két forráskötet és a történelemtanítás

---

## ABSZTRAKT

A recenzió két olyan forráskötet ismertetésére vállalkozik, amelyet Hajnáczy Tamás szerkesztett, s amelyek a magyar cigányzenészeknek a XX. század első felében zajló érdekvédelmi szerveződését ismertetik. Bemutatja a kötetek jelentőségét a romákkal kapcsolatos kutatástörténet és társadalomtörténet szempontjából, valamint vázolja a források lehetséges alkalmazását a történelemtanítás területén.

**KULCSSZAVAK:** cigányzenészek, történeti források, történelemdidaktika, roma történelem

---

Írásom nem hagyományos recenzió, nem korlátozódik Hajnáczy Tamás két kötetének (2019, 2020) kritikai ismertetésére, hanem megpróbálja hangsúlyozni jelentőségüket a kutatástörténet és a társadalomtörténet szempontjából, valamint felveti alkalmazásukat a történelemtanítás területén is. Ebből fakadóan bízom benne, hogy nem csupán kutatók és a roma történelem iránt érdeklődők számára lehet vonzó a két forráskiadvány bemutatása, hanem pedagóguskollégák is nyitottak lesznek irányukba.

Mivel a hazai roma közösségek megjelenítése a köznevelés szabályozó dokumentumaiban és tartalomhordozóiban – az eddigi eredmények dacára is – fejlesztendő terület (vö. Bogdán, 2016), talán nem árt néhány fogalmi és terminológiai kérdést tisztázni. E célt szolgálja az első fejezet, melyet követően a köteteket először a kutatástörténet, majd a történelemdidaktika kontextusában mutatom be.

## FOGALMI KERETEK

Bár a roma/cigány közösségek sokfélesége már a XIX. századi tudományosságban is közismert volt, egészen az 1970-es évekig egyfajta homogenizáló beszédmód uralta a romákkal foglalkozó tudományos közbeszédet. Ezt váltotta fel az a felismerés, hogy „a cigányok” nem jellemezhetőek egységes csoportként, de ezzel együtt tényszerűen léteznek önmaguk vagy mások által cigánynak (vagy romának) mondott emberek és közösségek (Oblath, 2006).

Ma Magyarországon a *roma* és a *cigány* terminusok a tudományos, a hivatalos és a köznapi beszédben gyakran szinonimaként fordulnak elő, de kétségtelenül teret nyert

a – romani nyelvből származó – roma elnevezés. Nemzetközileg az első roma világtalálkozó (1971) határozata után kezdődött meg az angol Gypsy kifejezés „lecserelése” a Roma, illetve Romani szavakra. Ez a folyamat az 1980-as évek végén jelent meg hazánkban, nem kis részben a cigány szóhoz tapadó negatív konnotációk miatt (Balázs, 2001; Szuhay, 1997, 2000; Binder, 2008).

Jogilag is változott a helyzet, hiszen amíg az 1993. évi LXXVII. törvény (A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól) még a „cigányt” minősíti honos népcsoportnak és közvetve *etnikai kisebbségnek*, addig a 2011. évi CLXXIX. törvény (A nemzetiségek jogairól) roma/cigány nyelvekről (romani és beás), valamint *roma nemzetiségről* beszél (ehhez lásd: Majtényi–Majtényi, 2012: 116).

Az elnevezések kapcsán érdemes megemlíteni egy látszólag egyszerű kérdést: egybe vagy külön kell írni azt, hogy cigányasszony, cigány gyerek? Az 1972-es értelmező kéziszótárban ilyen szavak voltak például: cigánygyerek, cigányasszony, de nem volt „svábgyerek” vagy „magyargyerek”. Ebben a kontextusban a cigánygyerek „valamilyen típusú” gyereket jelöl, nem pedig a gyermek etnikai kötődését jelzi. A különbségtétel az 1990-es évek végére megszűnt a helyesírási szótárakban, de a mindennapi használatban továbbra is tetten érhető, sőt a legelterjedtebb szövegszerkesztő szoftver továbbra is egybeírást javasol ilyen esetekben (Balázs, 2007).

Az egybeírás-különírás kérdése más területen is felmerül: a szolgáltatott zenét a magyar tudományos irodalom a köznyelvi terminus megtartásával cigányzenének hívja, így különböztetve meg az egyre népszerűbbé váló, de eredetileg a közösség saját igényeit kiszolgáló cigány népzeneitől (Koronczai, 2005). Utóbbit a népdalkincset feldolgozó hagyományőrző zenekarok tették ismertté, nem kis részben a Kádár-kori tehetségkutatóknak köszönhetően. Kállai Ernő szerint a rendszerváltás koráig „igazi cigányzenének” továbbra is a XVIII. századi hagyományokból kinőtt és professzionális zenészekké váló magyar cigányok által játszott műfajt tekintették (Kállai, 2018: 127). Ennek képviselőiről szólnak Hajnáczy Tamás kötetei.

## KUTATÁSTÖRTÉNETI KONTEXTUS

Bár napjainkban is gyakran hangoztatott, többnyire pozitív előjelű sztereotípiá, hogy a „cigányoknak a vérükben van a zene”, a zenélés a XVIII. század előtti források szerint nem volt kiemelkedő jelentőségű foglalkozás a romák körében. A XVIII. század végén kevesebb mint ezerhatszáz cigányzenészt említenek az összeírások. Száz év múlva már tizenhétézer zenész cigányt regisztráltak Magyarországon (Kállai, 2018: 122–124). A jelentős növekedés hátterében a korszakban megjelenő foglalkozásváltási kényszerek és a korabeli rendi társadalom hierarchikus „önképe” állt. A zenélés az akkori munkahierarchia alján volt, a XVII. században kibontakozó protestáns etika kifejezetten ellenezte a hétköznapi muzsikálást, „a zenélést, főleg mások szórakoztatását a városi polgárok nem tartották rendes foglalkozásnak” (Nagy, 1998: 189). A zenészsakma ily módon a periférikus helyzetű csoportok számára jelentette a megélhetést (viszonylag tartósan bizonyuló) egyik forrását (Sárosi, 1971).

A XIX. század elejére a legjobb cigányzenészek kivívták maguknak az általános elismerést, számos zenekar külföldre is eljutott. A század második felében megjelent a verbunkos hagyományából is táplálkozó új magyar műfaj, a magyar nóta, más néven a népies műdal. A dalok szerzői többnyire nem romák, előadói viszont mind cigányok voltak. Így a köztudat számára a nemzeti zene képviselőivé váltak, a korabeli cigányzene szorosan összefonódott a magyar nemzeti mozgalommal (Sárosi, 1971; Szíjjártó, 2002; Kállai, 2018). Az összefonódás a XX. századi közgondolkodásban is tovább élt. „A húszas években [...] az éttermi vendégek és a kávéházak látogatói általában azt gondolták, hogy a cigányzene, amelyet ezeknek a helyeknek a többségében hallgattak, valami jellegzetesen és tipikusan magyar műfaj” (Zipernovszky, 2017: 68).

A magyar cigányzene és művelői, a cigányzenészek tehát egy alapvetően jól definiált kategóriát jelentenek, a forrásfeltárás és a történeti kutatás látószögéből nézve is. Esetükben nem áll fenn az a „definíciós kiszolgáltatottság” (Lucassen, 1991), melynek a legtöbb roma közösség ki volt téve a történeti múltban, de akár még napjainkban is így van ez (vö. Ladányi–Szelényi, 2000). Ez a kiszolgáltatottság abból fakad, hogy a legtöbb esetben a magukat nem cigányként meghatározó és az úgynevezett többséghez tartozó személyek mondják meg, hogy milyen alapon és ki „a” cigány (vö. Prónai, 1995: 9; Jenkins, 2005; Binder, 2010).

Bár az írott forrásokat a legtöbb esetben nem cigány/roma személyek hozták létre, ez nem jelenti azt, hogy nem lehetnek érvényesek a roma történelem szempontjából. Számos más társadalmi csoport sem maga alkotta a róla szóló forrásokat (nőörténet, munkások, parasztság), de az „írásbeliség hiánya” nem jelenti a saját történelem hiányát, pusztán a megfelelő forráskritika szükségességét jelzi (Nagy, 1998; Hobsbawm, 2006).

Az 1990-es évektől kibontakozó, romákkal kapcsolatos hazai forráskutatás elsősorban egyes forrástípusok (például peres iratok, menlevelek, összeírások), vármegyék vagy települések iratai mentén jelentetett meg önálló kiadványokat (Binder, 2014). Hajnáczy Tamás kötetei újszerűnek tekinthetők tehát, hiszen egyrészt egy konkrét foglalkozási csoporthoz, azon belül pedig az általuk létrehozott szervezetekhez kapcsolódnak, másrészt a közölt források nagy részét már egyértelműen cigány emberek hozták létre. Mégpedig önmaguk és mások által is cigánynak tekintett személyek.

A két szóban forgó kötet fontos kiegészítője a roma történelem XIX. század végétől a második világháborúig terjedő időszakáról alkotott képünknek, mivel a társadalomtörténet vonatkozásában új forrásokat mutat be az addig ismert statisztikai vagy etnográfiai jellegű adatok mellett (Herrmann, 1895; Kovács, 1895). Ezzel felveti egy új nézőpont lehetőségét (polgárosodás, önszerveződés) a korszak romákkal kapcsolatos történeti diskurzusát meghatározó „cigánykérdés” és „cigánypolitika” mellett (Karsai, 1992; Pomogyi, 1995; Purcsi Barna, 2004). Tágabb dimenzióban fogalmazhatunk úgy is, hogy az említett korszakok „mindennapi életébe” (vö. Gyáni, 1997) is betekintést enged, amikor például nótaversenyekről vagy éppen az idősebb zenészeket támogató nyugdíjgyesület tervéről olvashatunk.

A további részletek helyett most csak egy neuralgikus pontot szeretnék kiemelni, mégpedig a trianoni változások hatását a cigányzenészekre. A háborús idők nehézségeinek súlyosbodásával párhuzamosan csökkent a cigányzene iránti kereslet, majd a trianoni határváltozások következtében – az elcsatolt területekről való bevándorlás miatt – tovább nőtt a zenészek száma. „A cigányozó urak nem gazdagodtak, hanem inkább elszegényedtek, és azok a parasztok sem gazdagodtak, akik lakodalomba cigány zenészeket szoktak hívni. [...] A romungrók helyzete az egész időszak alatt fájdalmasan romlott, mert túl sokan lettek ahhoz a tevékenységhez, amely létük alapját képezte” (Kemény, 2000: 17). Ezt a folyamatot tetézte a jazz-zenekarok megjelenése a nagyvárosi szórakoztatóiparban, ami olyan erőteljes konkurenciaharcot hívott életre, hogy a cigányzenészek közvetlenül a belügyminiszterhez fordultak segítségért. A belügyminisztérium vonatkozó körrendelete lényegében a külföldi zenészek kiutasítását jelentette 1926-ban, azaz sikeres volt a szervezet érdekvédelmi akciója (Zipernovszky, 2017; Haj-

---

A háborús idők nehézségeinek súlyosbodásával párhuzamosan csökkent a cigányzene iránti kereslet, majd a trianoni határváltozások következtében – az elcsatolt területekről való bevándorlás miatt – tovább nőtt a zenészek száma.

---

náczy, 2019: 26–27). Az ezzel kapcsolatos hangulatot jól szemlélteti a Magyar Cigányzenészek Országos Egyesületének elnökével készült interjú egy részlete: „Gyatra, silány, vásári dolgok, szánandó kompozíciók, összelopkodott holmi ez az új zene, nem való ez a magyar cigánynak, nem is forr a lelkéhez, idegen és nemzetellenes” (Hajnáczy, 2019: 92).

Ezt a „trianoni” törésvonalat a két kötet nagyon plasztikusan illusztrálja: míg a „boldog békeidőkben” a cigányzenész-szervezetek és -folyóiratok elsősorban közönségversenynek, jótékonyági

koncertnek és nótapályázatnak adtak teret, addig a két háború közti időszakban már komoly érdekvédelmi harcot folytattak romló szociális helyzetük, a jazz-zenekarok térhódítása, a Magyar Rádió cenzúrázási kísérletei vagy éppen a szervezeten kívüli zenészek miatt (Hajnáczy, 2019; 2020).

Mindkét kötetben tematikus egységekbe, azokon belül pedig időrend szerint szerkesztették a forrásokat, így az olvasó a terjedelmes bevezető tanulmányok olvasása közben is könnyedén tud tájékozódni a korabeli sajtóban megjelent hírekről, véleményekről, vitákról.

Meg kell említenünk egy fontos különbséget. Az 1900-as évek elejét tárgyaló kötetbe kizárólag a cigányzenészek által kiadott lapokból kerültek be források, ennek forrásbázisa tehát a *Magyar Zenészek Lapja* és a *Magyar Czigányzenészek Lapja* (Hajnáczy, 2020: 10–11). Ezzel szemben a két háború közti időszakot tárgyaló kötet nem „csupán” a tízezer főt képviselő Magyar Cigányzenészek Országos Egyesületének kiadványaiból, hanem számos napilapból, közlönyből, valamint rendeletekből és jegyzőkönyvekből is közöl



szövegeket. Ez önmagában jelzi, hogy a korszak sajtójában a cigányzenészek és a cigányzene helyzete korántsem volt periferikus téma (Hajnáczy, 2019: 10–12).

## TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI KAPCSOLÓDÁSOK

Ha gyakorló tanárként gondolok a történelemdidaktika kifejezésre, akkor először a szakmódszertan fogalma jelenik meg, azaz a „hogyan” tanítók. Néhány tanulmány áttekintése után már világos, hogy a „mit” és a „miért” tanítók is a történelemdidaktika tárgyát képezi. F. Dárdai Ágnes szavaival: „...a történelemdidaktika olyan tudomány, amely a történelem recepciójával, az egyén és a közösség történelmi tudatának társadalmi kontextusával foglalkozik” (F. Dárdai, 2006a: 14). Ez a mondat rámutat arra a felelősségre, amely roma és nem roma diákjaink történelmi tanulása kapcsán egyaránt felmerül, akár az egyén pozitív identitását, akár a közösség közös történelmi tudását helyezük a középpontba (vö. Binder–Pálos, 2016).

Sajnos a romákkal kapcsolatos tudást számos sztereotípiára és előítélet terheli, és a hazai tankönyvkiadás sem sietett ezen segíteni. A 2000-es évek eleje óta több kutatás vizsgálta a roma közösségek jelenlétét a hazai köznevelési tankönyvekben, munkafüzetekben (Terestyéni, 2005; Monitor 2014; Orsós, 2015; Binder–Pálos, 2016). A kutatási eredményeket a következőképp foglalta össze a nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes: „...bár mennyiségét tekintve több helyen jelenik meg romákkal kapcsolatos tartalom, ezek a hivatkozások azonban szűkszavúak, egy két mondat erejéig közölnek információkat. [...] Emellett nem jelennek meg integráltan a romákra vonatkozó információk sem. [...] a vizsgált tankönyvek még mindig csekély terjedelemben adnak át információkat a romákról, tartalmukban sem nyújtanak hiteles képet a romák helyzetéről, és több esetben akár erősíthetik is a negatív sztereotípiákat” (3/2020. számú elvi állásfoglalás, 2020: 23).

\*

Mit tehet ezen a téren két forrásgyűjtemény és egy vállalkozószellemű történelemtanár? A történelemdidaktikai szakirodalomban két markáns megközelítés rajzolódik ki. Az egyik a konstruktivista tanuláseméleten alapuló kompetenciafejlesztő történelemtanítás, melynek fő eszköze a történelmi források elemzése (forrásközpontúság). A másik megközelítést az elbeszélésközpontúság jellemzi, melynek lényege, hogy „a múlt csak a történelmi elbeszélés révén orientálhatja az egyént vagy formálja annak identitását” (Gyertyánfy, 2018).

A forrásközpontú tanítás „belépőszintje”, ha egy tágabb témakörhöz (például a dualizmus kora) kapcsolódó konkrét forrást elsősorban a kompetenciafejlesztés céljából készítünk elő (például szövegértés, információkezelés, összefüggések keresése). Ez esetben a témaválasztással tehetünk valamit az előzőekben tárgyaltak érdekében. Például a *Magyar Cigányzenészek Lapjában* 1909. március 15-én megjelent, *A párizsi cigánymuzsika alkonya* című (Hajnáczy, 2020: 113–114) rövid cikk alapján lehet vizsgálni a szórakoztatóipar veszélyeit, a párizsi hatóság beavatkozását a kávéházak zenei gyakorlatába, de használhatjuk szókincsbővítésre is az írást. Közben pedig szinte „észrevétlenül” egy több mint százöt évvel ezelőtt megjelent „cigány újságból” tájékozódunk.

Inkább a középiskolás korosztály számára lehet izgalmas feladatokat készíteni a két háború közti korszakot tárgyaló kötet forrásaiból. Az *Est* 1925. január 22-i, *Tízezer cigányzenész kenyere veszélyben – A paraszt és munkásbandák gyilkos konkurenciája* című cikke (Hajnáczy, 2019: 82–86) a Horthy-kor szociális problémáinak felvillantása mellett egy korabeli „civil szervezet” működéséről is beszámol. A *Pesti Hírlap*ban olvasható beszélgetés a cigányzenészek elnökével (*A magyar nóta a leghatalmasabb irredenta fegyver!*) nemcsak a romák és a magyar nemzeti eszme összekapcsolódását mutatja be, de pozitív és negatív sztereotípiák elemzésére is alkalmat ad (Hajnáczy, 2019: 91–93).

Ha több azonos témakörbe tartozó forrás feldolgozását tervezzük, érdemes a kutatásalapú tanulás koncepciója szerint előkészíteni a foglalkozást. Olyan forrásokra lesz szükségünk, melyek együttesen alkalmasak lehetnek egy történelmi helyzet, folyamat rekonstruálásához (Kojanitz, 2011). Ilyen tartalmak lehetnek a cigányzenészek és a Magyar Rádió közti konfliktust vagy a Bihari zeneiskola létrehozását tárgyaló források, illetve a cigányok érkezésének ötszáz éves jubileumi ünnepségeit bemutató korabeli újságcikkek (Hajnáczy, 2019: 126–132; 271–288; 329–342).

Természetesen az elbeszélésközpontú történelemtanítás sem nélkülözi a forrásokat, de fókuszában az áll, hogy a szükséges történelmi gondolkodási képességek, kompetenciák birtokában az egyén szabadon alakítsa történelmi tudatát (Gyertyánfy, 2018: 8). Meglátásom szerint ezt az „attitűdöt” módszertanilag leginkább a projektmódszer támogatja, amely tevékenységközpontú, tanulócentrikus, és kontroverz témák feldolgozására is lehetőséget ad. A kontroverzív történelemtanítás a társadalmi, gazdasági vagy kulturális ellentétek sokoldalú, több szempontú bemutatásán alapul, és az interkulturális tanulásnak is eszköze (F. Dárdai, 2006b).

Az ilyen típusú foglalkozások már könnyen meghaladhatják a hagyományos tanórai kereteket, így érdemes lehet projektnap, modulhét vagy egyéb alternatív oktatásszervezési forma keretébe illeszteni az adott témakört. Például a cigányzenészek lapjaival kapcsolatos források részét képezhetik egy dualizmus kori sajtótörténeti vagy kisebbségtörténeti projektnak. A prímásverseny forrásai segítségével bepillantást nyerhetünk abba, hogy miként zajlott egy korabeli „tehetségkutató”. Izgalmas projektfeladat lehet a cigányzenészek jazz elleni küzdelmének feldolgozása, korabeli zenék, képek, plakátok bevonásával, akár az iskolaújság egyik tematikus számában bemutatva a jelenséget. A további ötletelést a kollégákra bízom...

\*

Hajnáczy Tamás kötetei a hazai roma közösségek felső rétegeként számontartott cigányzenészek polgárosodási mintáit, önszerveződési folyamatait és érdekvédelmi sikereit ugyanúgy bemutatják, mint a tárgyalt korszak súlyos válságait elszenvedő társadalom számos nehézséggel küzdő tagjainak mindennapos gondjait. Bátran ajánlom nemcsak kutatók és tanárok számára, hanem minden olyan olvasónak, aki nyitott a történeti és társadalmi kérdésekre.

## Felhasznált irodalom

- 3/2020. számú elvi állásfoglalás: A romák történelmének iskolai tantervekbe és tananyagokba történő szakszerű és hatékony beemeléséről, <https://nemzetisegijogok.hu/web/njbh/-/a-nemzetisegi-ombudsmanhelyettes-3-2020-szamu-elvi-allasfoglalasa-a-romak-tortenelmenek-iskolai-tantervekbe-es-tananyagokba-torteno-szakszeru-es-hatek?inheritRedirect=true> (letöltve: 2022. 02. 08.).
- BALÁZS GÉZA (2007): Hatalom és helyesírás, *Magyar Nyelvőr*, 131. évfolyam, 2007/4., 402–413.
- BALÁZSI JÓZSEF ATTILA (2001): A cigány szó és származékai pejoratív kifejezésekben, *Magyar Nyelv*, 97. évfolyam, 2001/3., 313–324.
- BINDER MÁTYÁS (2008): A roma nemzetépítés – történeti és kulturális antropológiai keresztmetszetben, *Eszmélet*, 20. évfolyam, 2008/77., 130–160.
- BINDER MÁTYÁS (2010): A cigányokról alkotott történeti kép változása a rendszerváltás tükrében Szlovákiában és Magyarországon, in KRAUSZ TAMÁS – MITROVITS MIKLÓS – ZAHORÁN CSABA (szerk.): *Rendszerváltás és történelem – Tanulmányok a kelet-európai átalakulásról*, Budapest, L'Harmattan – ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék, 313–343.
- BINDER MÁTYÁS (2014): A romákkal kapcsolatos levéltári forrásfeltárás és forráskiadás Magyarországon, *Romológia folyóirat*, 2. évfolyam, 2014/6–7., 64–78.
- BINDER MÁTYÁS – PÁLOS DÓRA (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben – Tanulmány, elemzések, ajánlások*, 2016, <http://www.cfch.hu/about-us/tananyagkutatas> (letöltve: 2016. 10. 12.).
- BOGDÁN PÉTER (2016): A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról, *Új Pedagógiai Szemle*, 66. évfolyam, 2016/5–6., 127–135.
- F. DÁRDAI ÁGNES (2006a): A történelmi tanulás sajátosságai, in UŐ: *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás*, I. kötet, Pécs, PTE, 14–29.
- F. DÁRDAI ÁGNES (2006b): Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás in UŐ: *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás*, I. kötet, Pécs, PTE, 30–43.
- GYÁNI GÁBOR (1997): A mindennapi élet mint kutatási probléma, *Aetas*, 12. évfolyam, 1997/1., 151–161.
- GYERTYÁNFY ANDRÁS (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig – A történelemtanítás súlypontjának változásai, *Történelemtanítás*, 9. évfolyam, 2018/1–2., <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/gyertyanfy-andras-az-elbeszelestol-a-forrasokig-aforrasoktol-az-elbeszelesig-09-01-03/> (letöltve: 2022. 02. 11.).
- HAJNÁ CZKY TAMÁS (szerk.) (2010): *Cigányzenészek harca a két világháború közötti Magyarországon*, Budapest, Gondolat.
- HAJNÁ CZKY TAMÁS (szerk.) (2020): *Cigányzenészek a boldog békeidők Magyarországon*, Budapest, Gondolat.

- HERRMANN ANTAL (1895): A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigányöszszeírás eredményei, *Magyar Statisztikai Közlemények*, Budapest, Athenaeum R. Társulat.
- HOBSBAWM, ERIC J. (2006): Történelem „odalentről”, in uő: *A történelemről, a történetírásról*, Budapest, Napvilág, 227–242.
- JENKINS, RICHARD (2005): Az etnicitás újragondolása: identitás, kategorizálás és hatalom, in KÁNTOR ZOLTÁN – MAJTÉNYI BALÁZS (szerk.): *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*, Budapest, Rejtjel, 127–147.
- KÁLLAI ERNŐ (2018): A cigányok és a zene – A cigányzene és a zenész cigány fogalmának változása az elmúlt évszázadokban, *Belvedere Meridionale*, 30. évfolyam, 2018/3., 120–140.
- KARSAI LÁSZLÓ (1992): *A cigánykérdés Magyarországon 1919–1945 – Út a cigány Holocausthoz*, Budapest, Cserépfalvi.
- KEMÉNY ISTVÁN (2000): Előszó, in uő (szerk.): *A romák/cigányok és a láthatatlan gazdaság*, Budapest, Osiris – MTA KI, 7–18.
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz, *Történelemtanítás*, 2. évfolyam, 2011/4., <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/01/kojanitz-laszlo-a-forrasfeldolgozastol-a-kutatasalapu-tanulasig-02-04-05> (letöltve: 2022. 02. 17.).
- KORONCZAI BARBARA (2005): Cigány zene – cigányzene, *Pro Minoritate*, 14. évfolyam, 2005/2., 3–25.
- KOVÁCS JÁNOS (1895): A cigányok Szegeden I–III., *Ethnographia*, 6. évfolyam, 1895/3., 187–198; 4., 280–288; 5–6., 388–393.
- LADÁNYI JÁNOS – SZELÉNYI IVÁN (2000): Ki a cigány? (1997) in HORVÁTH ÁGOTA – LANDAU EDIT – SZALAI JÚLIA (szerk.): *Cigánynak születni – Tanulmányok, dokumentumok*, Budapest, Új Mandátum, 179–191.
- LUCASSEN, LEO (1991): The Power of Definition, Stigmatization, Minoritisation and Ethnicity, *The Netherlands Journal of Social Sciences*, Vol. 27. 1991, 80–91.
- MAJTÉNYI BALÁZS – MAJTÉNYI GYÖRGY (2012): *Cigánykérdés Magyarországon 1945–2010*, Budapest, Libri.
- MONITOR (2014): Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség): *Fekete pont 2014 – A cigányság reprezentációja az általános és középiskolai tankönyvekben*, <https://monitorlive.wordpress.com/category/tanulmany-pdf> (letöltve: 2015. 11. 05.).
- NAGY PÁL (1998): *A magyarországi cigányok a rendi társadalom korában*, Kaposvár, A Csonkai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója.
- OBLATH MÁRTON (2006): A „cigány” kategória diszkurzív és történeti konstrukciója, *Anthropolis*, 3. évfolyam, 2006/1., 51–60.
- ORSÓS ANNA (2015): Összegző tanulmány a kutatási eredményekről – A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei, Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

- POMOGYI LÁSZLÓ (1995): *Cigánykérdés és cigányügyi igazgatás a polgári Magyarországon*, Budapest, Osiris–Századvég.
- PRÓNAI CSABA (1995): *Cigánykutatás és kulturális antropológia*, Budapest–Kaposvár, ELTE BTK.
- PURCSI BARNA GYULA (2004): *A cigánykérdés „gyökeres és végleges megoldása” – Tanulmányok a XX. századi „cigánykérdés” történetéből*, Debrecen, Csokonai Kiadó.
- SÁROSI BÁLINT (1971): *Cigányzene*, Budapest, Gondolat.
- SZÍJJÁRTÓ CSABA (2002): *A cigány útra ment... Magyar cigányzenészek külföldjárása a kiegyezés előtt*, Budapest, Masszi.
- SZUHAY PÉTER (1997): Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják, *Magyar Tudomány*, 104. évfolyam, 1997/6., 656–675.
- SZUHAY PÉTER (2000): A cigány etnikai csoportok öndefiníciói, in KEMÉNY ISTVÁN (szerk.): *A magyarországi romák*, Budapest, Press Publica.
- TERESTYÉNI TAMÁS (2005): Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai, in NEMÉNYI MÁRIA – SZALAI JÚLIA (szerk.): *Kisebbségek kisebbség – A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*, Budapest, Új Mandátum, 283–315.
- ZIPERNOVSZKY KORNÉL (2017): „Ki fog győzni – a jazz vagy a cigány – nehéz megjósolni” – A cigányzenészek megvédik a magyar nemzeti kultúrát, *Replika*, 2017/1–2., 67–87.

## “Struggles of Gypsy Musicians”

– Two source books and history teaching  
A review

### ABSTRACT

The review tries to describe two sourcebooks edited by Tamás Hajnáczy, which describe the advocacy of Hungarian Gypsy musicians in the first half of the 20th century. It presents the importance of the books for the research history and the social history of the Roma and outlines some possible applications of the sources in the field of history teaching.

**KEYWORDS:** Gypsy musicians, historical sources, history didactics, Romani history

**BINDER MÁTYÁS** | Történész, tanár, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány és a Palánta Általános Iskola munkatársa. Kutatási területei: roma identitáspolitika, roma közösségek társadalomtörténete, roma reprezentáció a köznevelésben.

KISS PÉTER

# Gyökössy Endre, a „mégis” embere

Huszonöt éve hunyt el  
a Magunkról magunknak szerzője

---

## ABSZTRAKT

Az írás Gyökössy Endre református lelkész, pszichológus Magunkról magunknak című, először 1976-ban megjelent, a maga korában úttörő jelentőségű könyvét mutatja be. Gyökössy alapján a lelkipásztori és a lelkigondozói tevékenység egységének fontosságát, pszichoterápia és egyházi lelkigondozás különbségét hangsúlyozza, továbbá a pszichológiai ismeretek egyházi környezetben és a felebaráti viszonylatban való alkalmazásának kérdéseit mérlegeli.

**KULCSSZAVAK:** lelkipásztorkodás, lelkigondozás, pasztorálpszichológia, pszichoterápia

---

**A** *Magunkról magunknak* bölcs és léleklemelegítő könyv. Mint Gyökössy többször is hangsúlyozza benne, több évtizedes lelkipásztori, lelkigondozói tapasztalatait akarta vele megosztani jól megalapozott szakmai háttérrel, a vonatkozó irodalom alapos ismeretében. Felkészültsége, alapossága imponáló, mégsem ezek miatt maradt mindmáig olvasható, adni tudó ez a könyv. Hanem abból a lelkületből következően, amely miatt őt olvasók százezrei most is „Bandi bácsiként” emlegetik. Olyan egyéniség volt ugyanis, akiről önkéntelenül is a Szeretethimnusz jut eszünkbe. Az egész, de az a kitétele különösen is, hogy „a tudomány elenyészik”. Mert míg a pszichológia annak idején friss kutatási eredményei mára már avítottak hatnak, a személyiség hitelesítő ereje mindmáig átsugárzik a könyv lapjain.

Gyökössy Endre ikon volt. Megkérdőjelezhetetlen tekintélyű, kivételes népszerűségű személyiség. Bizonyára lelkészi és lelkigondozói minőségében, továbbá, és ez is nagyon fontos, egy bizonyos szemlélet terjesztőjeként, amely akkoriban, amikor elkezdte, még egyáltalán nem számított Magyarországon bevettnek, elfogadottnak, sőt ismertnek sem. Talán nem túlzás azt mondani, hogy még ma sem számít annak, bár kétségtelen, hogy napjainkban már óriási a választék a „népboldogító módszerekből”, amelyek köre a pszichodramától a hangmasszázsra és a motivációs tréningeken át a kineziológiáig ter-

jed. Tudom, ezek kissé cinikus példák így együtt, és csak azt akarom velük érzékeltetni, hogy ahhoz a korhoz képest, amelyben Gyökössy működött, micsoda örületes káoszban kell manapság tájékozódnia annak, aki mentálhigiénés lehetőségeket keres. Mindkét állapotnak, tehát a korábbi ínségnek, műveletlenségnek és otrombaságnak éppúgy, mint a mai, nehezen értelmezhető tobzódásnak, értékes és bővli megkülönböztethetlenségének megvannak a maga hátrányai. Az idén huszonöt éve elhunyt Gyökössy ebből a szempontból hídembernek tűnik. De amikor így jellemzem, semmiképpen nem akarom „korjelenségként”, valamiféle automatizmusként értelmezni a működését, sok évtizedes munkásságát, amelynek ő csupán mintegy a „beteljesítője”, „végrehajtója” lett volna. Nagyon fontos látni, hogy mekkora innováció, az ő részéről pedig mekkora merészség volt, hogy a mentálhigiénés szemléletet meghonosította a lelkipásztorkodásban, hogy a két terület kapcsolatát tisztázni akarta. Egyáltalán nem magától értetődő ugyanis, hogy egy lelkész pszichológiai műveltséggel is rendelkezik, és hogy tudja, miként éljen vele, de évtizedekig az sem volt elfogadott, hogy egyáltalán ilyenrel próbálkozzon. A másik oldal, tehát a pszichológusok és a pszichiáterek világa pedig egyáltalán nem érintkezett a vallásosság felségterületével, és legjobb esetben is az „élni és élni hagyni” alapjára helyezkedett. Jóbarátomat a kilencvenes években a pszichiáter, akihez fordult, a kezelések során állandóan megszegényítette amiatt, hogy vallásos, olyan babonának minősítve a hitét, amelyet jó lenne mielőbb maga mögött hagynia. Sőt kimondatlanul abba az irányba orientálta ezzel, hogy ha meg akar gyógyulni, az „isten mankót” el kell hajtania. A történetet hitetlenkedve hallgattam, mivel olyan durva határátlépésnek tűnt, amelyet egy magára adó pszichiáter nem követhet el. De az a helyzet, hogy a lelki ínségben levők mindenhol, mindenféle rendű-rangú segítő részéről mindmáig tapasztalhatnak ilyesmit. Ennek persze egészen más okai voltak harminc-ötven éve, mint jelenleg, de ez nem változtat azon, hogy akinek baja van, nagyon gyakran újabbakat kap hozzá, ha nem hallgat, hanem bátran beszélni mer róla, mint ez bármilyen fizikai panasz esetén természetesnek számít. A pszichés és lelki problémákkal továbbra is más a helyzet. Ma az a baj, hogy rettentően nehéz elválasztani az ocsút a búzától, kikerülni a „terápia- és tréningipar” vámszedőit, míg korábban minden pszichés zavar megbélyegzése és a területre vonatkozó ismeretek általános hiánya volt jellemző. Ennek ismeretében egészen bámulatos, hogy a *Magunkról magunknak*, amit most újraolvastam, először 1976-ban jelent meg!

Az, amit Gyökössy ezzel a könyvvel a maga idejében tett, forradalmi volt. Hogy ennek egész pontosan mi az oka, azt nem lehet néhány mondatban összefoglalni, írásom ennek megválaszolására vállalkozik. De valamit már itt előrebocsátok: nem véletlen, és a könyv szemléletét, sok-sok megfigyelését, megjegyzését, intelmét is jobban érthetővé teszi, ha emlékezetünkbe idézzük, hogy Gyökössy Endre egy egész ország számára volt képes „Bandi bácsivá” válni, még hozzá a felekezeti határokat is semmissé téve. Ez roppant beszédes tény. Gyakran tapasztalom, hogy mindmáig így, e kedves, családi nevén emlegetik, még hozzá olyan emberek, akik soha nem ismerhették személyesen.

És ez máris jobban megérteti, hogy miért ment neki az, ami másnak nem, miért sikerült Nyugat-Európában elsajátított ismereteit és megtalált igazságait nálunk is elfogadtatnia. Azért, mert olyan kedvességgel, őszinte odaadással, odaadottsággal és minden elméletet gyakorlatra váltva tette, hogy szóba sem kerülhetett az ellenkezés. A nagymamánk rétesét sem utasítjuk vissza, mert az ízében teljes zamatával benne érezzük a szeretetét. Gyökössy Bandi bácsi *akart lenni*; ambicionálta ezt, mert ez a működésmód esett neki jól.

Másrészt bizonyára ily módon sokkal jobban tudta kezelni az esetleges, akár egyházi, akár szakmai oldaláról érkező kritikákat, áskálódást, ellenállást. Nyilván segített az is, hogy lelkészként működött, mert így a mindennapok gyakorlatában finomíthatta, válthatta életté a módszerét. De nem ez volt a döntő. Hiszen tudjuk, hogy sokszor a lelkészek is hajlamosak kategorikus, kinyilatkoztatásszerű stílusban érintkezni a hívekkel. Gyökössy olyan elegyet alkotott lelkészi és lelkigondozói minőségéből, amely annak idején egyenesen a csoda kategóriájába esett. Ő volt az első fecske, akinek sikerült nyarat csinálnia. Ehhez egész biztosan óriási ügyszeretetre, kivételes énerőre, remek küzdőképességre volt szükség. Az a szelíd harmónia ugyanis, amely a könyvből árad, már a megküzdött harcok utáni állapotot tükrözi.

---

Gyökössy olyan elegyet alkotott lelkészi és lelkigondozói minőségéből, amely annak idején egyenesen a csoda kategóriájába esett. Ő volt az első fecske, akinek sikerült nyarat csinálnia.

---

\*

Nem tudom, hogy magának Gyökössynek mennyire kellett megszenvednie az eredményeiért, vagy hogy mennyire érezte a küzdelmeit szenvedésnek. Az viszont tudható, hogy nagyon nehéz történelmi időkben vált lelkésszé, valláspszichológussá és pszichopedagógussá, s hogy szülei és svájci felesége miatt meghurcolták az ötvenes években. Beszédesele kapcsolatban az az adat is, hogy a Reformáció című lapnak, amelynek főszerkesztője volt, egyetlen száma jelent meg: 1956. november 4-én. Ez jelzi, hogy egyáltalán nem volt apolitikus, a valóság fölött lebegő, minden rendszerrel jóban levő, a vallási színtérre mint menedékhelyre visszahúzódó típus. Nagyon is benne állt korának valóságában, és sokféle korlással, ellenerővel kellett számolnia. Noha a nyugati szakirodalomhoz egyházi csatornákon bizonyára hozzájutott, alig érthető az a tisztánlátás, tájékozottság, árnyaltság, letisztultság, amely a *Magunkról magunknak* című kötetet jellemzi. Ezekért egész biztosan sokat kellett tennie.

Az eddigiek ismeretében talán nem megyek túl messzire, ha rejtett önvallomást hallok ki a könyvben olvasható, Pál apostolnak a filippiekhez és korintusiakhoz írt leveléből vett idézetkompilációból: „(M)egtanultam, hogy a körülményeim között elégedett legyek. Tudok szerényen is élni, tudok bővelkedni is, egészen be vagyok avatva mindenbe. [...] Mindenre van erőm abban, aki megerősít engem. [...] Úgy ajánljuk magunkat mindenben, mint Isten szolgálói: sok tűrésben, nyomorúságban, szükségben, szorongatásban [...], fáradozásban, virrasztásban, éhezésben, tisztaságban, ismeretben,



türelemben, jóságban, képmutatás nélküli szeretetben, az igazság ígérével, Isten erejével, az igazság jobb és bal felől való fegyvereivel; dicsőségben és gyalázatban [...], mint ismeretlenek és jól ismertek, mint halálra váltak és íme élők, mint megfenyítették és meg nem öltek, mint szomorkodók, de mindig örvendezők, mint szegények, de sokakat gazdagítók: mint akiknek nincs semmijük, és akiké mégis minden” (Gyökössy, é. n.: 67). Ugyanitt ír arról, hogy egy toscanai közmondás szerint a vihar mutatja meg a jó hajóst, meg arról, hogy a Krisztustól kapott béke „mégis-békesség”. Talán éppen ez, a könyvben gyakran emlegetett mégis az, amely hozzásegíthet bennünket, hogy a Gyökössy-jelenséget jobban megértsük. A „mégis-hozzáállásnak” számára különös jelentősége volt. Ezt tükrözi a könyv szerkezete is, amely minden lelki problémát a kor tudományos szintjének megfelelő eszközökkel, kísérletek alapján elemez, majd biblikus erőterbe vonja az addig írtakat. Gyökössytől nagyon távol áll a kegyes hangvétel, és a lehető legnagyobb realizmussal tekint az élet buktatóira. De minden nyomorúság, fájdalom, megakadás, sőt bukás után is odairja azt a bizonyos „mégist”. És ez nagyon megnyugtató, a megoldás lehetőségét, reményét soha el nem eresztő szemlélet. Az a benyomásom, hogy ami az egykori, általa ismertetett szakirodalmat illeti, az mára jobbára elavultnak számít. Továbbá több olyan kísérletet is leír, amelyek ismertetett eredménye feltehetőleg már akkor sem volt hiteles. A példákat oldalakon át lehetne sorolni, a szigorú tudományos próbáját hivatkozásainak jelentős része nem állná ki. Gyökössy ereje azonban nem ebben-ezekben van. Hanem abban az eltökéltségben, amellyel ma is mindannyiunknak példát mutat: hogy a szenvedő ember mellé oda kell állni, türelmesen meg kell hallgatni, el kell fogadni. Abban a felismerésben, hogy a világ éhezi ezt a nyitottságot, készséges kedvességet. A magyar társadalom általános mentális állapota – bár talán sokan tudatosabbá váltunk e téren – ma is elég kétségbeesítő. És ennek részben éppen az az oka, hogy a Gyökössyre jellemző felfogás nem vált általánossá. Mint már írtam: sokan (sok pénzért) szívesen segítenek, a reklámjaikat még kikerülni sem nagyon lehet, de szinte mindig hiányzik az ajánlatukból az a plusz, ami nála megvolt. Az a realista optimizmus, amely minden hozzá fordulót azonnal megnyugtató, hogy jó kezekben van: gyógyulása már meg is kezdődött.

\*

Halványan emlékszem Gyökössynek egy rádiószereplésére, amelyben betelefonálóknak adott tanácsot. A könyvben visszaköszön, amit akkor egyiküknek mondott, és ami cseppben a tengerként érzékelteti, miről írtam az előbbieken. Idős asszony panaszkodott a magányára; arra, hogy nincs senkije, otthon szomorkodik, nem tud kihez szólni. „Nagyon egyedül vagyok, és nehezen viselem ezt az állapotot”, állapította meg keserűen. Gyökössy így válaszolt: „De hiszen soha senki nincsen egyedül! És tudja, miért nem? Mert mindig szabadságában áll, hogy nyisson, és mert háromfelé is nyithat: befelé, kifelé és fölfelé. Magába, lelkének gazdagságába tekinthet, és kapcsolatokat is kereshet, az embertársaival is, az Istennel is” (vö. Gyökössy, é. n.: 243). Nem tudom, hogy az asszonynak ez abban a helyzetben mekkora segítséget jelentett, de azt jól mutatja, milyen vigaszt

akart és tudott adni Gyökössy az őt megkeresőknek. Perspektívát kínált számukra, és tudatosította bennük, hogy nem tehetetlenek a sorsukat illetően. Hogy mindig módjukban áll tenni magukért, hogy a helyzetük soha nem végképp reménytelen.

\*

Gyökössy a *Magunkról magunknak* lapjain mindvégig személyes, beavat törekvéseibe, kétségeibe, beszámol hibáiról, és sok helyütt már-már gyermeki örömmel újságolja el, hogy a módszer, amelyet választott, eredményre vezetett, az addig zavarokkal küszködő „partnernek” (az is jellemző, hogy így nevezi az általa gondozottakat) rendbe jött az élete. Ez az eredmény (és ez nem tetszett) sok esetben úgy áll elő, hogy mélyre ás, és mondjuk kimutat valamilyen káros szülői hatást, amely az őt megkeresőt mindaddig determinálta. Ám az, hogy sikerült felszínre hozni, ami addig a mélyben lappangott, csiribú-csiribá megszüntette a korábbi panaszokat. Ez számomra nem mindig hiteles. Riasztónak érzem, amikor valakit egy az egyben le akarunk vezetni a szüleiből, és elképzelhetőnek tartjuk, hogy az élete úgy, ahogy van, a tőlük kapott hatások foglya maradhatott volna, ha a lelkigondozó nem avatkozik be. Másrészt abban sem feltétlenül hiszek, hogy ha megtudja, mi okozta, az automatikusan el is mulasztja a baját. De tudom, hogy Gyökössy ezzel a pszichoanalitikus hagyományhoz kapcsolódott, és Jung nagy híveként érthető a szemlélete (a neves svájci pszichiátert idézi a könyvben a legtöbbször).

Amikor személyességét hangsúlyozom, arra a részre különösen is gondolok, amelyben a gyermekei (az őt közül három hunyt el az élete során) elvesztésének feldolgozásáról ír – „mellékesen”: annak példjaként, hogy miként helyes a gyászolókhoz viszonyulnunk. Annak kapcsán, hogy a szerettüket elvesztők gyakran hibáztatják magukat, és gondolják úgy: ha valamit másképpen csináltak volna, megakadályozhatták volna a halálesetet, így ír: „Magam is átéltem ezt. El is panasztam valakinek, aki csendesen figyelmeztetett: Egyszer arról prédikált, hogy »...bár a szívünk elítél, az Isten mégis nagyobb a mi szívünknel, és mindent tud« (1Jn 3,20) – Hígye már el, amit hisz, hogy az Isten a maga szívénél is nagyobb, és valóban tudja, amit maga nem tud: semmi sem történhet az Isten háta mögött. Nem így mondta? – De így mondtam – feleltem, nem kis szégyenkezéssel, ám hálásan, hogy adott pillanatban visszakanyarodott hozzám a saját igehirdetésem” (Gyökössy, é. n.: 233). Megrendítő ez a tanúságtétel, és az alázat, amellyel az őt nagyobb hitre intő gyülekezeti tag szavait fogadja. És megható a kitárulkozás, amellyel olvasóihoz fordul. Ez az a személyesség, amely miatt végső soron hitelességben verhetetlennek tartom Gyökössyt, Bandi bácsit.

Találtam a könyvben egy olyan mondatot, amely az előbbiekkal összhangban akár az egész *Magunkról magunknak* mottója lehetne, noha ő csak a gyászról szóló fejezetet zárja le vele. Így szól: „Befejezésül csak annyit: mindez inkább vallomás, mint tanítás” (Gyökössy, é. n.: 237). Gyökössy szívből és a szívünkhöz szól. Arra bátorít bennünket, hogy magunk is hasonló gyengédséggel viszonyuljunk másokhoz, és ne zárjuk őket a rideg tények börtönébe.

\*

Kiknek szól a *Magunkról magunknak?* A címéből ítélve nagyon demokratikusan mindenkinek. Vagyis nem egy bizonyos kasztnak, amely hivatásszerűen mások lelki problémáival foglalkozik. Ám az egész könyvnek és különösen a második, gyakorlati részének van egy bizonyos célzott szűkebb közönsége is: olyan embereket, ki nem mondva lelkészeket és más segítőköt szólít meg, akiknek helyzetükből adódóan gyakran kell életvezetési nehézségeikről beszámoló embereket meghallgatniuk. Ám itt szembesülünk egy olyan körülménnyel, amely zavart okoz, és amelyre – noha már Gyökössy is számot vetett vele – még ma sincs mindig biztos válaszunk. Erre az utóbbi években többször is ráirányították a figyelmemet. Először, egy interjú során Németh Dávid, a Károli egyetem valláspedagógiai és pasztorálpszichológiai tanszékének professor emeritusa. Ő volt ugyanis az, aki világossá tette, hogy nem szabad minden további nélkül összemenni a pszichológiát és a pasztorálpszichológiát. Idekívánkoznak Németh jól megalapozott érvei: „A keresztyénség mindig is művelt pszichológiát, a *Vallomások* például pszichoanalitikus mű: önanalízis Isten színe előtt. Felér a mai pszichológia kézikönyveivel. Az egyház szolgálja évszázadokon át pszichológusi funkciót is elláttak, a hit- és lélektan akkor még nem vált szét. A sivatagi atyák lelkivezetése például pszichoterápiával ért fel. Pszichikus és pneumatikus szétválása csak a XIX. században kezdődött el, elsőként az orvostudomány önállósodásával. A pasztorációs munka során felhasználjuk a pszichológia ismeretanyagát, és ezzel újra összekötjük, ami már eredetileg is összetartozott. De nem keverjük a kettőt össze, és nem emeljük fel a pszichikust a pneumatikus szintjére.

A teológiának és a pasztorációnak nagy szüksége van a lélektanra, mert meg akarja érteni, hogy pszichikusan-mentálisan miként működik az ember, de nem ugyanazt teszi, mint mondjuk egy pszichiáter. Nem lelki zavarok kezelése a célja, hanem a pneumatikus-spirituális egészség helyreállítása. De a két terület persze kihat egymásra.

A pasztorálpszichológia, ezt fontos hangsúlyozni, gyakorlati teológia, vagyis teológiai tudomány, amely a keresztyén hit segítségével életproblémák ügyében próbál segíteni, egyéni és közösségi szinten egyaránt. A hit szemével tekint az egyénre, és kínál megoldásokat. A pszichikus működés zavarai, az ember és ember közötti egyenetlenségek és az egyéni kudarcok nem az Isten-ember kapcsolatban vetődnek fel, hanem lélektani szinten. A megoldások megtalálásában viszont meghatározó szerepe lehet az Isten iránti hitnek. A pasztorálpszichológia a hit létté váltását segíti, ami gyógyító hatással van a pszichikai állapotra is.

Anton Boisen az 1920-as években kórházi tapasztalatai nyomán rájött, hogy a betegek lelki igényeivel senki nem foglalkozik, és olyan lelkészek képzését tűzte ki célul, akik az ő támogatásukra esküsznek fel. E törekvése gyümölcsöző párbeszédet indított el a pszichológia és a teológia között. Ez a negyvenes évekre oda vezetett, hogy a pasztorálpszichológia a mélylélektani tájékozódás helyett a másikat elfogadó, beleélő módon megértő rogersi utat választotta, mert rájött, hogy az egyházat már kétezer éve hasonló szemlélet jellemzi. A kapcsolat, az elfogadottság élménye már önmagában is gyógyító, ez a felismerés volt a meghatározó. A pszichológia által kínált eszközök alkalmazása

annyira természetessé, sőt elvárássá vált a lelkigondozásban, hogy némelyek e megfogalmazással éltek: a lelkigondozás nem egyéb, mint pszichoterápia az egyház közegében.

Amerikában már általános, hogy a lelkészeknek pszichoterápiás szakképzettségüknek is lennie kell. És mi is ebbe az irányba tolódunk. De ha valaki pasztorálpszichológiát hallgattott, az elég-e? Egy olyan ember számára, akinek hivatásszerűen mások lelki panaszaival kell foglalkoznia, nyilván szükséges a lélektani iskolázottság, mégsem örülök ennek a tendenciának. A pasztorációnak ugyanis, mint már említettem, más a feladata, mint a pszichoterápiának, és én nem is akarom a pszichológus feladatát átvenni. Hiszen ha hályogkovács módjára szemet műtök orvosi végzettség nélkül, egy páciens talán valóban látni fog, de a többinek átvághatom a recehártyáját, és megvakulnak. Se a pszichológia ne mondja, hogy azt csinálja, amit én, se az egyháziak ne nevezzék magukat pasztorálpszichológusnak. A képzett lelkigondozónak vannak ugyan olyan pszichológiai ismeretei, amelyek a pasztorációs munkájához szükségesek, de ezeket arra használja, hogy a megértésével, hiteles viselkedésével a hit terén segítse a hozzá fordulót. Buda Béla *Pszichoterápia* című könyvének első tanulmányában egészen tág definícióját adja a terápiának. Olyan interakcióként határozza meg, amely a közvetlen emberi kommunikáció eszközeit felsűrítetten, szakmailag felelős módon alkalmazza. A lelkészek, lelkigondozók nem pszichoterapeuták. Mi a kereszténység perspektívájának felmutatásával akarjuk erőforráshoz juttatni a nehézségekkel küzdőket. És ez olyasmi, amit csak mi tudunk megtenni” (Kiss, 2019: 393–394).

A másik felismerésem is egy interjúhoz kapcsolódik, és ugyanabba az irányba mutat, mint Németh Dávid előbb idézett gondolatai. Három kórházi lelkigondozóval beszélgettem, akik betegeket gyógyító szolgálatokat vezetnek, és nemcsak képzett embereket, hanem beteglátogatókat is foglalkoztatnak. Ők maguk lelkészek, és rendelkeznek pszichológiai ismeretekkel, de mindhárman úgy látják, hogy a szenvedő, műtét előtt álló, esetleg haldokló betegek számára bárki nyújthat lelki segítséget, sőt ez adott esetben kötelessége is. Nem olyasmiről van szó, amihez valamilyen végzettség kellene, és nem is lenne szabad, hogy egy bizonyos hivatásrend kisajátítsa magának a lelkigondozást. Az igaz, hogy ha valaki nincs ellátva a feladat végzéséhez szükséges alapismeretekkel, sokat árthat, de az irgalmas szamaritánusra jellemző tetteket, a bajba került ember gyógyítását, sebeinek ellátását és a vigasztalást mégsem lenne szabad egy bizonyos foglalkozáshoz kötni. Már csak azért sem, mert rengeteg ember érzi-érezni magát felmentve, ha az irgalmasság testi-lelki cselekedeteit csak egy bizonyos szakma művelői végeznék. Gyökössy Endre mindezt már 1976-ban is tudta.

Kérdezzük meg most ismét: kinek szól a *Magunkról magunknak*? Biztosan nemcsak lelkészeknek, hanem mindazoknak, akik az örömhírral akarnak másokhoz fordulni, és

---

A teológiának és a pasztorációnak nagy szüksége van a lélektanra, mert meg akarja érteni, hogy pszichikus-mentálisan miként működik az ember.

---

ezzel megsegíteni őket. Mindazoknak, akik lelki ínséget látnak maguk körül, és indítva érzik magukat arra, hogy tegyenek ellene. Ott, ahol vannak. A lelkigondozók egyike hangsúlyozta: ő azt a nővért is kollégájának tekinti, aki az ágytálazáskor néhány kedves, biztató szót szól a szenvedőhöz, noha talán észre sem veszi, hogy ő most „lelkigondozott”, mert természetesnek, magától értetődő gesztusnak tartja, hogy „túlmegy” a munkaköri feladatain.

Gyökössy Endre így ír a lelkészekre vonatkozóan: „Mindig voltak (vannak és lesznek) lelkészek, akik [...] [m]ég vannak győződve arról, hogy a jó lelkigondozó-teológusnak mindent át kell vennie a pszichológiától, ami csak átvehető, még annak verbális technikáját is, és meg kell ismernie a hozzá fordulót, legalább úgy, ahogy a pszichológus ismeri vagy ismerheti az embert. Teszik ezt már csak azért is, hogy valamelyest visszahódítsák a már-már valláspótlékká váló pszichológiától az emberek legalább egy részét. Azonban az ilyen lelkészek [...] a pszichologizmus csapdájába eshetnek [...].

Nagy kísértése a pszichológiával foglalkozó lelkigondozó lelkésznek, hogy mindenhatónak tartja a lélektant, annak egyik vagy másik módszerét, iskoláját. Így a pszichológusok konkurensévé válhat, és könnyen elfelejtkezik arról, amire hivatott: az evangélium hirdetéséről. Így beszélgetései lassan-lassan semmiben sem különböznek a pszichológusétól, és lelkigondozása valamiféle egyházi kontextusban végzett pszichoterápia, nem pedig a katarziséig, sőt a metanoiáig elvivő, tehát a bűnben, bajban botladozó ember mellett haladó, bátorítva Jézushoz támogató lelkigondozó munkája” (Gyökössy é. n.: 246).

Ugye milyen világosan látott ebben a kérdésben is? Szemlélete egybevág a Németh Dávid és a lelkigondozók által ma képviseltekkel, vagyis nyugodtan tekinthetünk rá olyan „ősatyaként”, aki jóval előbbre látott koránál, és a helyes egyházi lelkigondozás szemléletének magyar megalapozója volt.

## Felhasznált irodalom

GYÖKÖSSY ENDRE (é. n.): *Magunkról magunknak*, 10. kiadás, Budapest, Szent Gellért Egyházi Kiadó.

KISS PÉTER (2019): „Én ölok, ő ölel” – Németh Dávid pasztorálpszichológia-professzor az oázis egyházzról, *Embertárs*, 17. évfolyam, 2019/4., 391–398.

### Endre Gyökössy, the man of “in spite of all” mentality

#### ABSTRACT

The article presents the book “About Ourselves to Ourselves” by Endre Gyökössy, a pastor and psychologist. The book was first published in 1976, and it was of pioneering importance in its own time. Drawing on Gyökössy, the article stresses the importance of the unity of pastoral work and pastoral care, the difference between psychotherapy and church pastoral care, and considers the application of psychological knowledge in the church and in the context of neighbourly relations.

**KEYWORDS:** pastoral work, pastoral care, pastoral psychology, psychotherapy history

**KISS PÉTER** | Újságíró, szociális munkás, a Kultúra.hu és a Menhely Alapítvány munkatársa.



# MÁLTAI TANULMÁNYOK

*A társadalmi kihívások folyóirata*

2022 | 4. évfolyam 1. szám

## **Anzelm Grün**

A bencés pedagógiai koncepciója – Gondolatok a Szent Benedek regulája szerinti oktatásról

## **Várszegi Asztrik**

Erkölcsei normák mint a modern kor létezési szükségletei és feltételei

## **Szőke-Milinte Enikő**

A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben

## **Rubovszky Rita**

Odüsszeusz vagy Orfeusz? Válaszúton a magyar közoktatás

## **Kaposi József**

Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól

## **Forray Katalin – Varga Aranka**

Nyomorból közösség – Helyzetjelentés Tiszabőről

## **Thaisz Miklós**

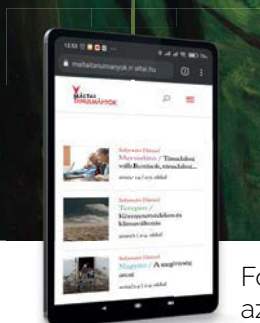
Pedagógiai innovációk a máltai óvodákban és iskolákban

## **Binder Máttyás**

„Cigányzenészek harcai” – Két forráskötet és a történelemtanítás

## **Kiss Péter**

Gyökössy Endre, a „mégis” embere



Folyóiratunk, felhasználói élményt növelő elemekkel, az interneten is elérhető – [maltaitanulmanyok.hu](http://maltaitanulmanyok.hu)